

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

TACIA ROCHA

PROFESSOR POR VIR: PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E(M)
INOVAÇÃO

MARINGÁ - PR
2017

TACIA ROCHA

**PROFESSOR POR VIR: PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E(M)
INOVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso

MARINGÁ - PR
2017

TACIA ROCHA

**PROFESSOR POR VIR: PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO E(M)
INOVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em 16 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente –

Prof.^a Dr.^a Dulce Elena Coelho Barros
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Érica Danielle Silva
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

AGRADECIMENTOS

Cumprir uma “missão” é mais do que finalizar algo, é antes dar início ou mesmo continuar no processo incessante que constitui a nossa vida, um encadeamento infinito à própria finitude. Assim, sinto-me feliz em poder expressar um sentimento de continuidade e de transformação na caminhada acadêmica. Foram generosas as circunstâncias que me trouxeram até aqui.

Ao fim deste ciclo, parece-me interessante pensar que além de eu ter claro o que eu quero para minha vida, traçar objetivos e métodos para alcançá-lo, cultivar algumas “virtudes” como honestidade, disciplina, ritmo, persistência, dedicação, foco e alegria, é fundamental deixar ser tomada pela gratidão. Sinto gratidão em perceber interdependência que me une a uma rede de pessoas que, de todas as formas possíveis, são pontes para chegar em algum lugar sonhado. A caminhada nunca é solitária, mesmo quando estamos sós, sentados, concentrados, lendo, fichando, escrevendo. Há sempre quem nos possibilita alçar degraus mais altos. Destaco algumas pessoas que foram importantes nesse recorte da minha vida.

À **professora Ismara Tasso**, quem me acolheu, dedicou seu tempo corrigindo, ensinando e lançando desafios para eu amadurecer academicamente. Um exemplo de dedicação, competência e generosidade. Sem ela, eu não conseguiria cumprir todos os prazos apertados. Foram dias e noites de trabalho e dedicação para revisar o meu trabalho. Gratidão e reconhecimento.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa

Às professoras **Erica Silva e Dulce Barros**, pelo aceite do convite nas bancas de qualificação e defesa, pela generosidade, pela leitura e pelas valiosas contribuições.

Ao **Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM – GEDUEM**, que constitui uma rede de amigos e um estofo para o desenvolvimento intelectual.

Às/os amigas/os, com quem tive a honra de partilhar momentos de reflexões, risadas e desabafos: **Rafael Fernandes, Enísio Cuamba e Claudineia Valim**, parceiros de leitura orientada e também de um grupo de estudos extraclasse que jocosamente chamamos de “Os iniciados em Foucault”. Soma-se a esse grupo de estudo a queridíssima **Ana Lúcia**. Acrescento à querida **Luana Vitoriano**, quem carinhosamente me acolheu e aconselhou. Agradeço por essa convivência acolhedora, parceria indispensável.

À **turma 2015**, com que compartilhei boas discussões, seminários, leituras, experiências cafés “filosóficos” e ao **Adelino**, querido e amigo, sempre me orientou nos procedimentos burocráticos, facilitando o transito pelo programa.

As/os professoras/es **Renilson Menegassi, Edson Romualdo, Roselene Coito, Maria Célia Passetti e Luciana Di Raimo** que contribuíram de forma primorosa para minhas reflexões durante o cumprimento dos créditos.

Às/os amigas/os **Tereza Parizotto, Hertz Wendel, Jefferson Campos e Margarida Lis**, que me despertaram e me ajudaram a dar o pontapé inicial, me indicando os caminhos para chegar à vida acadêmica, ao GEDUEM e ao programa. Gratidão eterna.

À **Fernanda Accorsi** que além do apoio e ajuda nos passos iniciais, sempre me inspirou por sua postura como aluna, professora e pesquisadora. Grata pela amizade.

À **agência de comunicação AnimaLamps**, onde aprendi a trabalhar de forma mais dinâmica, com determinação de tarefas e controle de tempo, a relacionar-me com clientes e a fazer apresentações de projetos desenvolvidos. Agradeço pessoalmente à **Elisa Maranhão, Tininha Rodrigues e José Luiz Garcia** gerente e diretores, respectivamente, que flexibilizaram meu horário e possibilitaram iniciar o mestrado ainda como aluna não regular mesmo trabalhando. Também ao **Gustavo Takahashi**, pela parceria leve e criativa como dupla de criação no trabalho com as mídias sociais e à **Camila Cristini Rodrigues**, quem me deu todo apoio na função como mídia, uma companheira e amiga.

À **Faculdade Metropolitana da Maringá**, onde tenho tido oportunidades valiosas para me desenvolver profissionalmente. Agradeço particularmente a oportunidade concedida pelos professores/a **Tiago Ramos, Fernanda Accorsi** (quando atuava na IES), **Priscila Kalinke e Givago Dias**.

À minha querida mãe, **Lourdes**, minha primeira professora. Quem me incentivou desde a tenra idade estudar, quem sempre me aconselha, me corrige, me apoia, me alegra. É o meu suporte. Sem ela, com certeza eu não seria o que eu sou hoje.

Ao meu querido pai, **Mario César** (*in memoriam*), quem deixou lembranças e saudades. Um exemplo de educação e carisma, alegrava até os mais os espaços mais sombrios.

Aos meus queridos avôs **João Rocha** (*in memoriam*) e **João Flora** (*in memoriam*) e avó **Luiza Pavezi** (*in memoriam*), anciãos da família que me deram carinho e ternura. Deixaram saudades indescritíveis e marcas de alegria.

À **Força Superior**, que governa todas as circunstâncias. É Fonte de toda sabedoria, coragem, amor, luz e paz. Ela está em tudo e em todos. Nada escapa Dela. Ela tudo sabe, Ela tudo faz e o que sou eu dentro Desta Imensidão Luminosa senão uma fagulha.

“O discurso é um grande e soberano senhor, o qual, com um corpo pequeníssimo e invisibilíssimo, diviníssimas ações operam. É possível, pois, pelas palavras, tanto o medo acalmar e a dor afastar quanto a alegria engendrar e a compaixão intensificar”.

(GÓRGIAS. Elogio de Helena. Tradução Aldo Dinucci, 2009)

ROCHA, Tacia. **Professor Por Vir**: Práticas de Subjetivação e(m) Inovação. 2017. 235 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

RESUMO

Regidas pela governamentalidade das tecnologias do biopoder e da biopolítica, as práticas discursivas circunscritas à globalização que versam sobre o professor têm lhe conferido o status de “inovador”, instituindo, assim, modos de conduta e regimes de verdade, pautadas na emergência de atualização das condições de existência do ensino e da aprendizagem no Brasil. Mobilizadas por essas questões de ordem nacional, cujas forças delas imanentes colocam, diuturnamente, em “xeque” a competência docente, servimo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos erigidos por Michel Foucault, em intersecção com a Análise do Discurso franco-brasileira para o desenvolvimento da presente pesquisa. Para tanto, recorremos ao método arqueogenealógico dadas as condições de possibilidade de fazer ler e de fazer ver as relações de saber-poder que se inscrevem numa página virtual, espaço de promoção da normalização pedagógica do que é ser professor na contemporaneidade. A pesquisa utilizou um arquivo composto por decretos, leis, manuais, relatórios e planos educacionais que sustentam as condições enunciativas, bem como pela materialidade digital, “Tecnologias na Educação”, formulado pelo www.porvir.org que se autointitula como uma agência de notícias sobre tendências e inovações educacionais. O *Porvir* atribui a si a tarefa de orientar práticas educacionais inovadoras, inscrevendo-se, assim, na prática discursiva que tem por foco o professor inovador. Sob tal conjuntura, este trabalho organizou seu trajeto de pesquisa a partir das seguintes hipóteses: (i) o discurso pedagógico, ao promover as condições de existência para o professor inovador, possibilita a transição do “velho” professor para o professor “tecnológico”, instituindo verdades, modos de ser e agir sobre os outros e sobre si; (ii) o dispositivo discursivo da Sociedade da Informação e do Conhecimento age estrategicamente como uma maquinaria que opera na produção política de subjetividades, separa e exclui os que são produtivos dos que são improdutivos. Mediante as condições de possibilidade enunciativa e o investimento discursivo sobre o professor inovador, esta pesquisa desenvolve-se mobilizada pela seguinte inquietação: como o profissional de educação, em especial o professor, é subjetivado em práticas discursivas de ambientes digitais, constituindo-o como “professor inovador”, sustentadas por regimes de governamentalidade, dados pelas tecnologias do biopoder e da biopolítica? Traça-se como o objetivo geral demonstrar o modo como se estabelece funcionamento do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento em práticas discursivas acerca do “professor inovador”, em circulação no ciberespaço - plataforma *Porvir.org*, as quais, sob o exercício da biopoder e da biopolítica, estabelecem regimes de verdade constituídos por princípios de produtividade, eficácia, eficiência e otimização no e para o campo educacional, especificamente, no trato do processo de ensino e da aprendizagem. Os resultados da pesquisa revelam que o molde de escola tal como ainda conhecemos e fomos educados está ou tende dissipar-se. Segundo a prática discursiva da SIC, a formação, não pode mais ser reduzida à formal, embora a educação básica deva ser universalizada pela atuação do biopoder e da biopolítica, para que os sujeitos sejam minimamente escolarizados e possam seguir os seus estudos numa formação permanente. As formas de governo contemporâneas são os controles exercidos pela TICs, técnicas da governamentalidade que atuam de forma silenciosa e permanente, nas quais o poder abrange o sujeito professor, inventando formas de subjetivação incessantemente por meio da inovação.

Palavras-chave: Ciberespaço. Inovação na educação. Governamentalidade. Professor inovador. Biopolítica.

ROCHA, Tacia. **Professor For Coming: Practices of Subjetivation i(n) Innovation.** 2017. 235 f. Dissertation (Master's Degree in Letters) State University of Maringá, Maringá, 2017.

ABSTRACT

Prevailed for the governmentability of biopower and biopolitics technologies, discursive practices confined to globalization that relating the professor have granted the status of "innovator", instituting, thus, ways of behavior and truth regime, based on emergence of update to the conditions of existence of the teaching and learning in Brazil. Mobilized by these national issues, whose forces them, continuously in immanent "sheik" teaching competence, we use the theoretical-methodological assumptions erected by Michel Foucault, in the intersection with the Franco-Brazilian Discourse Analysis to the development of the present research. To this end, we used the archeogenealogical method given the conditions of possibility to read and view the relationships to knowledge-power that enrolling in a virtual page, space for the promotion of educational standards of what it means to be a teacher in contemporary times. The survey used an archive composed of decrees, laws, manuals, reports and educational plans that support the enunciative conditions, as well as by digital materiality, "Technology in education", formulated by the *www.porvir.org*, which name himself as a news agency about trends and educational innovations. The *Porvir* assigns the task to itself of guiding innovative educational practices, subscribing to the discursive practice, which focus the innovative teacher. Under such circumstances, this work has organized the search path from the following hypotheses: (i) the pedagogic discourse, while promote the conditions of existence for the innovator teacher, makes the transition from "old" teacher to the "technological" teacher, instituting truths, ways of being and acting upon the other and about itself; (ii) the discursive dispositive of the Information and Knowledge Society acts strategically as a machinery that operates in the political production of the subjectivities, separates and excludes those who are productive of which are unproductive. By the conditions of enunciative possibility and discursive investment on the innovator teacher, this research is mobilized by the following concern: how the professional of education, particularly the professor, is subjected in discursive practices of digital environments, constituting it as "innovator teacher", supported by regimes of governmentability, given for the technologies biopower and biopolitics? Therefore, we trace as the general objective, to demonstrate the way it establishes functioning of the dispositive of Information and Knowledge Society in discursive practice about the "innovative teacher", in circulation in cyberspace - *Porvir.org* page, which, under the exercise of biopower and biopolitics, establishes regimes of truth about: productivity, effectiveness, efficiency and optimization in the educational field and, specifically, in the process of teaching and learning. The survey results show that the school shape as yet is known and where we are educated is falling away. According to the SICs discursive practice, the training cannot be reduced to School education, although the elementary school must be universal by the performance of biopower and biopolitics, so that the subjects are minimally educated and can follow their studies in continuing education. The contemporary forms of Government are the controls exercised by the TICs, governmentability techniques that work silently and permanently, in which power covers the subject professor, inventing ways of subjetivation incessantly through innovation.

Key-words: Cyberspace. Innovation in education. Governmentability. Innovative teacher. Biopolitics

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A inserção de computadores mudou as práticas com a informação	45
Figura 2 - Condições de (co)existência enunciativa na Sociedade pós-industrial	47
Figura 3 – Objetos, enunciados, conceitos e temas na ordem do paradigma tecnológico.	63
Figura 4 – O professor é subjetivado de um novo modo na SIC	65
Figura 5 - Infraestrutura necessária para equipar a escola da SIC	66
Figura 6 - Infraestrutura de informação para equipar a escola	67
Figura 7 – A inserção de computadores mudou as práticas com a informação	72
Figura 8 – Desenvolver a competência de aprender a aprender	120
Figura 9 – Modelo de Plano de tecnologia para educação (a)	122
Figura 10 – Modelo de Plano de tecnologia para educação (b)	123
Figura 11 – Tendências em tecnologia na educação	126
Figura 12 – Controle exercido nas mídias digitais	145
Figura 13 – As TICs permitem que o aluno seja mais ativo na aprendizagem	147
Figura 14 – Formação do professor para o uso de tecnologia	150
Figura 15 - Os quatro feixes de relações que compõem a formação discursiva	164
Figura 16 - Categorias analíticas para escavar os estratos: o visível e o enunciável	170
Figura 17 - Gesto de leitura: Dispositivo como uma metáfora da álgebra multilinear	177
Figura 18 - Método Arqueogenalógico com adição do conceito Dispositivo	179
Figura 19 - Sistematização do minissite Porvir em transposição a uma materialidade impressa	185
Figura 20 – Cap. 2: Por que a tecnologia é cada vez mais importante?	186
Figura 21 – Cap. 2: Por que a tecnologia é cada vez mais importante?	188

Figura 22 – Cap. 3: Como criar a infraestrutura necessária para usar a tecnologia nas escolas	189
Figura 23 – Cap. 4: Quais exemplos de aplicação da tecnologia na prática são inspiradores	190
Figura 24 – Cap. 5: O que está por vir?	191
Figura 26 - Regimes de enunciados extraídos do arquivo constituído para a SIC	197
Figura 26 - Ícones digitais ilustram a capa do guia temático “Tecnologia na Educação”	199
Figura 27 - Linha do tempo exhibe as mudanças das inovações na educação no Brasil	201
Figura 28 - Ferramentas digitais para a educação ilustradas por meio de ícones	202
Figura 29 – Implementação de infraestrutura de rede nas escolas	203
Figura 30 – Cases de implementação de infraestrutura em rede e metodologias inovadoras	205
Figura 31 - Tendências em tecnologia no campo educacional	206
Figura 32 – Linhas de subjetivação do professor inovador	208
Figura 33 – Caso de ensino híbrido no ensino fundamental	209
Figura 34 – Linhas de subjetivação do professor inovador	214
Figura 35 - Fluxograma síntese do dispositivo na constituição do professor porvir	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratificação e Poder	54
Quadro 2 - Resumo dos conceitos abordados no capítulo dois.....	73
Quadro 3 - Resumo da biopolítica e biopoder no agenciamento de conduta do professor.....	109
Quadro 4 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 1</i>).....	118
Quadro 5 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 9a</i>).....	121
Quadro 6 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 2a</i>).....	128
Quadro 7 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 2b</i>).....	129
Quadro 8 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 3a</i>).....	130
Quadro 9 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 8</i>).....	133
Quadro 10 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 3b</i>).....	135
Quadro 11 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 9b</i>).....	136
Quadro 12 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 9c</i>).....	137
Quadro 13 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 4</i>).....	140
Quadro 14 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 2c</i>).....	149
Quadro 15 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (<i>frame 3c</i>).....	150

Quadro 16 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (frame 6).....	151
Quadro 17 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (frame 5).....	153
Quadro 18 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (frame 7).....	154
Quadro 19 - Resumo dos regimes de verdade que delimitam a prática discursiva sobre a educação na SIC no Brasil.....	156
Quadro 20 - Tripartição das obras foucaultianas com base em critérios ontológicos.....	161
Quadro 21 - Equiparação entre função do Digital e do Impresso.....	182
Quadro 22 - Metodologia de prática de leitura teórico-analítica.....	194
Quadro 23 – Professor de escola municipal aplica ensino híbrido.....	211
Quadro 24 – Alunos de escola municipal entusiasmados com o uso de TICs em aula.....	213

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....Erro! Indicador não definido.

Tabela 2 - Pormenorização quantitativa por Instituição de Ensino Superior (IES) do levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)Erro! Indicador não definido.

Tabela 3 - Levantamento feito na Biblioteca de Teses e Dissertações - CAPESErro! Indicador não definido.

Tabela 4 - Pormenorização quantitativa por Instituição de Ensino Superior (IES) do levantamento feito na Biblioteca de Teses e Dissertações - CAPESErro! Indicador não definido.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anatel	Agência Nacional de Telecomunicações
BM	Banco Mundial
BNDE	Banco de Desenvolvimento Nacional
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
CEEs	Conselhos Estaduais de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CMSI	Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GII	<i>Global Information Infra-structure</i>
HPCC	<i>High Performance Computing and Communications</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LB	Livro Branco
LV	Livro Verde
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
NII	<i>National Information Infrastructure</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PETROBRAS	Companhia Nacional de Petróleo Brasileiro S.A
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

- UE União Europeia
- PSI Programa Sociedade da Informação
- SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SC Sociedade do Conhecimento
- SENAC Programa Nacional de Aprendizagem Comercial realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SI Sociedade da Informação
- SIC Sociedade da Informação e do Conhecimento
- SPI Sociedade Pós-Industrial
- SR Sociedade em Rede
- TIC Tecnologia da Informação e da Comunicação
- UIT União Internacional das Telecomunicações
- UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	7
ABSTRACT	9
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE TABELAS	14
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	15
SUMÁRIO	17
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E DE POSSIBILIDADE DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO	33
1.1 CRISE E EXPANSÃO DO CAPITALISMO: RUPTURAS E DESCONTINUIDADES ...	35
1.2 GOVERNAMENTALIDADE: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO.	49
1.3 NO CAMPO DA POSSIBILIDADE: SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO OU SOCIEDADES DO CONHECIMENTO?	61
1.4 FORMULAÇÃO E EXERCÍCIO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO NO BRASIL	68
2 ESTADO E GOVERNAMENTALIDADE: (RE)FORMAS EDUCACIONAIS EM INTERSECÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	75
2.1 ESTRATOS HISTÓRICOS DE UMA EDUCAÇÃO NO BRASIL	76
2.1.1 Brasil colonial e a educação jesuítica	76
2.1.2 Brasil, de colônia à república e a pedagogia laica	80
2.1.3 Educação profissional no Brasil, trânsito da colônia à república	89
2.1.4 Brasil em modernização e a emergência de uma pedagogia nova	91
2.2 A INTERVENÇÃO DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS DE 1930 A 1990.....	94
2.3 “AVANÇA, BRASIL”: MEADOS DOS ANOS 1990 E A NOVA FASE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	106
3 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: A DESCENTRALIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO TRANSMISSOR DE SABERES	113
3.1 REGIMES DE VER E DIZER A EDUCAÇÃO DA/NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO	115

3.1.1 Primeira largada da educação na Sociedade da Informação no Brasil.....	116
3.1.2 Regimes de dizibilidade das políticas internacionais para as Sociedades do Conhecimento.....	127
3.1.3 Estratos da Sociedade da Informação e do Conhecimento no ensino básico do Brasil.....	134
3.2 REGIMES DE VERDADE: O QUE É SER PROFESSOR NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA.....	139
4 PROFESSOR PORVIR: SUBJETIVAÇÃO E(M) ANÁLISE.....	158
4.1 MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO: ESPAÇO DIGITAL, OS ESTRATOS, AS ESTRATÉGIAS E AS DOBRAS.....	160
4.1.1 Ser-saber: a perspectiva arqueológica na análise do visível e do enunciável.....	162
4.1.2 Ser-poder: a perspectiva genealógica nas estratégias e o lado de fora.....	172
4.2 PROFESSOR PORVIR NAS TRILHAS DISCURSIVAS DA CONVERGÊNCIA MUDIÁTICA E NAS MALHAS GLOBALIZAÇÃO.....	179
4.2.1 Desemaranhando as linhas do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento.....	195
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E OUTRAS QUE ESTÃO PORVIR.....	214
REFERÊNCIAS.....	219
ANEXOS.....	227
ANEXO A - Apresentação numérica da revisão de literatura no banco de teses e dissertação capes e na biblioteca de teses e dissertações.....	227

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos vivendo um momento histórico singular em que as economias passaram a manter interdependência global, regidas pela governamentalidade da globalização com o apagamento das fronteiras que impedem o “fluxo dos novos e fluidos poderes globais”, “havendo uma redistribuição e realocação dos ‘poderes de derretimento’ da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 12). Com efeito, o capitalismo passa por um processo de reestruturação caracterizado por maior flexibilidade e os discursos sobre a produtividade designam a tecnologia e a inovação como suas propulsoras, ao passo que são mediadoras para a geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação. Essas temáticas ganham espaço e *status* na contemporaneidade e se tencionam na malha de vários campos associados como o educacional. Campo este contemplado em linhas de pesquisa do Grupo de Estudos em Análise do Discurso da UEM – GEDUEM/CNPq¹, ao qual nos encontramos vinculadas desde 2014, com a pesquisa que resultou na presente dissertação, intitulada “Professor POR VIR: Práticas de subjetivação e(m) inovação”.

A dissertação em questão tem por meta atender ao objetivo estabelecido para o GEDUEM/CNPq que é “estudar, pesquisar e promover reflexões teórico-analíticas sobre as práticas discursivas circunscritas ao exercício da governamentalidade sobre as demandas do social e nas políticas de inclusão e de exclusão, em diferentes materialidades discursivas e diferentes campos do saber, cujo foco seja a educação, o multiculturalismo, o multilinguismo e as plurilinguagens”². Assim, esta pesquisa conforma-se à perspectiva da Análise de Discurso (doravante AD) franco-brasileira, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos por Michel Foucault e pelo entrecruzamento das teorias Estudos culturais, Linguística, História da Educação e Tecnologia da Informação, com a proposição de problematizar o investimento discursivo sobre o “professor inovador” no ciberespaço, que subjetiva o educador.

Nessa direção, a qualificação nominal é conferida ao nosso objeto de pesquisa, as práticas discursivas exercidas pela plataforma *Porvir.org* sobre o professor inovador, uma vez que qualquer prática discursiva concorre a estar conectada com outra por meio de campos associados. Por conseguinte, a prática discursiva

¹ Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5984994035632429>>. Acesso em 01 jan. 2017.

² Disponível em: <<http://www.geduem.com.br/>>. Acesso em 01 jan. 2017.

pedagógica “se constitui e se alimenta de outras práticas que se ‘localizam’ em outros campos discursivos” (VEIGA-NETO, 2014, p. 94), que, na contemporaneidade, tem como possibilidade atender à ordem instituída pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento³. Como tal, o campo educação encontra-se, dessa forma de atuação, em interface com os campos tecnológico, midiático, político e econômico

Diante desses fatores, importa-nos compreender o deslocamento do termo “inovação” para o campo da educação sob a perspectiva discursiva, examinando-o na sua historicidade, visto que ele não é um dado natural, mas está submetido a uma normatividade cuja racionalidade⁴ é construída a partir da sua formação (MACHADO, 2006). O termo inovação aparece com o discurso da revolução da tecnologia da informação⁵, na década de 1970, momento de surgimento de outros objetos nesse campo do saber. Segundo Castells (2000, p. 91), esse período foi marcado por uma descontinuidade, dado o salto qualitativo na difusão maciça da tecnologia em aplicações comerciais e civis, devido a sua acessibilidade e qualidade cada vez maior. A disponibilidade dessas novas tecnologias constituídas nessa época foram a base para o processo de reestruturação socioeconômica dos anos 1980.

As mudanças e as rupturas advindas desse regime político do campo da inovação tecnológica e da informação transbordam dos campos econômico e tecnológico para o campo educacional, com o aparecimento do conceito de “professor inovador” numa conjectura que nos permite considerar a inovação como constitutiva do quadro de uma razão governamental neoliberal, no qual o Estado é regulado pelo mercado. Deslocando-se da racionalidade liberal que considerava a espontaneidade das trocas, é pela política econômica e educacional neoliberal que se produzirá as condições em busca da efetivação de certa concorrência.

³ A noção de dispositivo é discutida com mais vigor nos capítulos 3 e 4. Destacamos a importância desta categoria para a presente pesquisa, tendo em vista a força vital que ela promove às práticas sociais e discursivas constituídas compreendidas nos *corpora*.

⁴ O “problema da razão” deve ser tratado historicamente e não metafisicamente como era para Emmanuel Kant. “Trata-se de uma racionalidade histórica. “Eu penso que é necessário limitar (a palavra ‘racionalização’) a um sentido instrumental e relativo [...] e ver como as formas de racionalização se inscrevem em práticas, ou sistemas de práticas, e que papel desempenham” (FOUCAULT, 1980, p. 47 apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 147).

⁵ Castells (2000, p.67) define as tecnologias da informação como “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/radiofusão, e optoeletrônica. Além disso, diferentemente de alguns analistas, incluo nos domínios da tecnologia da informação a engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações”.

O Estado, sob esse exercício da governamentalidade, passa a produzir as condições para que os agentes sociais funcionem como agentes econômicos, isto é, como empresas em que o jogo estratégico é próprio à racionalidade empresarial. “Esta multiplicação da forma ‘empresa’ no interior do corpo social constitui – acredita Foucault – o desafio da política neoliberal” (FARHI NETO, 2010, p. 174). Nessa tomada, o “professor inovador” funciona como um empreendedor no campo educacional, regulamentado pelas leis de mercado que funcionam como princípio de inteligibilidade.

Isso posto, o deslocamento do termo “inovação” cria as condições de possibilidade para a busca em compreender as condições de (co)existência desse sintagma no campo educacional. Diante de tal possibilidade, a investigação que empreendemos se justifica pela preocupação em compreender as práticas discursivas cada dia mais comuns na rotina de professores do Ensino Básico, na qual a inovação em sala de aula é associada ao uso de tecnologias da informação e da comunicação (doravante TICs). As práticas pedagógicas inovadoras, no caso deste estudo, fazer algo novo em sala de aula com o uso de TICs, é sustentada por políticas educacionais como condição de expansão do acesso, isto é, a universalização do ensino e promotor da redução de desigualdade de oportunidades, facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Tomadas dessa maneira, as TICs desempenham o papel de mediar a (re)formulação permanente das práticas pedagógicas, dada a (re)construção/liquefação de uma (im)possível escola do e para o futuro, constituindo-se, *pari passu*, em “vontade de verdade” que veio exercer “uma espécie de pressão e como que um poder de coerção “sobre outros discursos (FOUCAULT, 2012, p. 18).

Nesse sentido, buscando a emergência de práticas discursivas acerca do sujeito professor inovador como objeto de estudo em pesquisas acadêmico-científicas, a fim posicionar nossa pesquisa, identificamos: inovação na educação, a educação na sociedade do conhecimento (doravante SC) ou SR, a educação por meio das TICs, a atualização do professor em contextos tecnológicos. A pesquisa referente ao Estado da Arte contou com os dados disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD⁶) e no Banco de Teses e Dissertações⁷, gerenciado pela

⁶ IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁷ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banca de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as entradas: discurso sobre uso de TIC na educação; inovação e TIC na educação; Porvir.org; Foucault e TIC na educação.

O Estado da Arte resultou no rastreamento de mais de 400 trabalhos⁸, entre dissertações e teses, nas áreas de Educação, Educação Física, Ciências da Informação, Ciências Sociais Aplicadas, Comunicação Social, Linguística entre outros. Dentre as pesquisas selecionadas, a maior parte dos trabalhos encontrados não mobilizam o bojo teórico-metodológico adotado na pesquisa aqui proposta. Muitos delimitam suas pesquisas nos tipos: exploratória, documental e bibliográfica. Utilizam como técnica de coleta de dados, estudos de caso, pesquisas de campo de abordagem quantitativo e/ou qualitativo, mediante questionário estruturado e observação, bem como levantamento documental. Para a análise qualitativa dos dados, são utilizadas tanto a análise de conteúdo quanto uma análise menos estruturada com base na multidisciplinaridade de eixos que versem sobre a Sociedade da Informação (doravante SI) - Administração, História Econômica e Ciências da Informação - e as teorias críticas, de base marxista.

Sob o ponto de vista temático, a maioria das pesquisas associa tecnologia e educação ao ensino à distância (EaD) no Brasil, tal como a tese de Jociane Rosa de Macedo Costa, da área da Educação, defendida em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): *O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil*⁹. A pesquisadora mobiliza as noções foucaultianas de "discurso", "poder", "verdade" e "governamentalidade", a fim de problematizar como a institucionalização do campo do EaD no Brasil articula-se com determinadas "urgências" de "formação" de sujeitos e a regulação da população.

Outras, problematizam a inserção das TICs como ferramentas nas práticas pedagógicas. Dentre essas, citamos duas dissertações da área de educação: uma de Suzana Lima dos Santos, intitulada *Informática educativa: uma atualização do plano educação*, defendida em 2005, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁸ Para realizar o estado da arte, foram feitas combinações de entradas nos bancos de teses que podem ser conferidas no quadro na seção Anexos, **Anexo A**.

⁹ COSTA, Jociane Rosa de Macedo. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49813>>. Acesso em: 10 ou. 2016.

(UFRGS)¹⁰, e a outra de Fátima Hartmann, cujo título é *As tecnologias da informação e comunicação vão à escola: um movimento de captura à lógica disciplinar*, defendida em 2006, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹¹. A primeira, toma como referencial teórico as perspectivas de Michel Foucault e de Gilles Deleuze, numa abordagem genealógica, com o objetivo de assinalar a produção e a mutação do dispositivo informático, que resulta na territorialização e desterritorialização do plano Informática Educativa¹² - cuja prática discursiva elege o computador como “um dos mais importantes recursos pedagógicos”¹³. A segunda, articula as teorizações foucaultianas e os Estudos Culturais Pós-estruturalistas com a finalidade de investigar práticas escolares e examinar as relações de saber-poder implicadas no processo de escolarização das TICs, em turmas de séries iniciais no âmbito da escola pública.

Encontramos também outras produções que versam sobre a constituição da SI como a tese de Juliana do Couto Bemfica, intitulada *Estado, mercado e redes transnacionais na constituição da 'Sociedade da Informação': um estudo sobre os princípios norteadores das políticas para a infra-estrutura de informação*, defendida em 2002, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)¹⁴. Essa pesquisa articula, no referencial teórico, abordagens das TICs e a literatura marxista que compreende globalização e a sociedade de consumidores como integrantes da ideologia neoliberal.

¹⁰ SANTOS, Suzana Lima dos. **Informática educativa: uma atualização do plano educação**. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5153>>. Acesso em: 10 ou. 2016.

¹¹ HARTMANN, Fátima. **As tecnologias da informação e comunicação vão à escola: um movimento de captura à lógica disciplinar**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7092>>. Acesso em: 10 ou. 2016.

¹² A informática educativa faz parte da formação discursiva que reúne enunciados acerca da integração do uso de TICs na escola para fomentar o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora entende que essa formação é constituída por diferentes mecanismos da governamentalidade, como o *Projeto Educom*, livro publicado em 1971, o documento mais recente *ProInfo*, entre outras diretrizes analisadas, enredados pelo dispositivo informático que circunstancia essas relações de força e de resistência (SANTOS, 2005, p. -18-19).

¹³ Este enunciado consta no material de curso técnico para a formação de profissionais da educação: NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. *Informática aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 84 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf>. Acesso em: 10 ou. 2016.

¹⁴ BEMFICA, Juliana do Couto. **Estado, mercado e redes transnacionais na constituição da 'Sociedade da Informação': um estudo sobre os princípios norteadores das políticas para a infra-estrutura de informação**. 2002. 238f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EARM-74CS22/tese_juliana_do_couto_bemfica.pdf?sequence=3>. Acesso em: 20 jul. 2016.

A tese discute a implantação da SI global, na década de 1990, focando nas proposições apresentadas pelos Estados Unidos e pela União Europeia.

Algumas análises de Bemfica (2002) contribuíram qualitativamente para nossa pesquisa. A estudiosa levantou uma relação com 45 documentos, dentre eles arquivos referentes à agenda dos Estados Unidos para a constituição da sua “infraestrutura de informação”; as comunicações e relatórios produzidos pela Comissão Europeia acerca da SI; a conversão da ‘infraestrutura de informação’ global para a SI global, foi analisada por meio de documentos da União Internacional de Telecomunicações (UIT), do grupo G7/G8, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (doravante OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (doravante UNESCO). Esse levantamento nos orientou na seleção de nosso arquivo¹⁵, elencando documentos que materializassem a formulação da SI nos Estados Unidos e União Europeia, para a sua circulação e desdobramento em outros países, como no Brasil, conforme é discutido na *seção 2.3*, quando tratamos do acontecimento discursivo que circunstancia nossa pesquisa.

Por fim, destacam-se três produções que abordam o uso de tecnologia em sala de aula materializada em políticas educacionais brasileiras, e estas, por sua vez, empregadas na subjetivação dos professores como inovadores, todas circunscritas na área da Educação. Trata-se da dissertação de Lebiam Tamar Silva Bezerra, *A docência do século XXI: formando competências para o uso das TIC's na UFPB*, defendida em 2006, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)¹⁶; da tese Adriano de Melo Ferreira, *A inovação nas políticas educacionais no Brasil: universidade e formação de professores*, defendida em 2013, na Universidade Federal de Goiás (UFGO)¹⁷; e da tese de Cintia Ribeiro Veloso da Silva, intitulada *Trabalho Docente e Inovação: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais*, de 2015, pela

¹⁵ Foucault (2008a, p. 146-147) compreende por arquivo a "lei do que pode ser dito", o "sistema de sua enunciabilidade" (FOUCAULT, 2008A, p. 147), "o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados" que não pode ser descrito em sua totalidade (FOUCAULT, 2008a, p. 147-148).

¹⁶ BEZERRA, Lebiam Tamar Silva. **A docência do século XXI: formando competências para o uso das TIC's na UFPB**. 2006. 162 f. Dissertação (mestrado) Centro de Educação-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4685>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

¹⁷ FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: universidade e formação de professores**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3643#preview-link>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹⁸. A primeira, discute a reconstrução da profissão docente, com base na abordagem por competências e na reforma do pensamento científico e analisa as concepções e práticas de uso das tecnologias da informação e comunicação a partir das interlocuções com gestores, docentes e discentes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba. A segunda tem como objetivo, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, analisar o debate sobre inovação nas políticas educacionais do Brasil, nos períodos da ditadura civil-militar e dos anos 1990 e 2000. Enquanto no período militar demandava-se um professor meramente executor, o segundo é marcado por reformas neoliberais que requeriam professores eficazes, criativos e inovadores e flexíveis às mudanças. O autor aponta que esses efeitos recaem sobre a formação desses professores, nas universidades.

Silva (2015), assim como Ferreira (2013), adotou o mesmo referencial teórico-metodológico e também analisou diversos documentos nacionais e internacionais. O objetivo da tese foi o de analisar as políticas brasileiras que tratam da inovação no trabalho docente, especificamente às que estão relacionadas ao Plano Nacional de Educação (doravante PNE) de 2014, em contraponto com as determinações da governança global da OCDE. Além do PNE (BRASIL, 2016), a pesquisadora analisou 56 documentos da OCDE e 13 documentos da educação brasileira, dentre eles a Constituição promulgada em 1988, a lei sobre o incentivo à inovação (BRASIL, 2004), a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) (BRASIL, 1996).

Dentre algumas considerações esboçadas por Silva (2015), destacamos aquelas que estão em consonância com as análises do nosso arquivo, trazidas no segundo capítulo desta dissertação: i) a OCDE (governança global) adota a inovação como motor para o crescimento econômico e fator de competitividade na economia globalizada; ii) a OCDE adota como principais estratégias de fomento da inovação a Ciência, a tecnologia e a educação; iii) o capital humano é discursivizado como o que possibilita a inovação, e esta, por sua vez, aumenta a produtividade; iv) a teoria do capital humano se materializa no enunciado *aprendizagem ao longo da vida*, racionalidade voltada para o desenvolvimento mais eficiente de competências

¹⁸ SILVA, Cintia Ribeiro Veloso da. **Trabalho Docente e Inovação**: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/42018>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

economicamente úteis; v) o empreendedorismo é uma estratégia de mercado e uma das competências que impulsiona a inovação como solução rápida para enfrentar o desemprego; vi) as práticas pedagógicas atuais são inapropriadas e não atendem às mudanças necessárias às escolas do século XXI; e vii) dessa forma, é preciso inová-las no sentido de fazer algo “novo” como solução para um ensino de qualidade.

Em razão dessa pequena amostra quantitativa, é possível verificar a apropriação das práticas discursivas acerca da inclusão de tecnologia na educação e o sujeito professor como objeto desse discurso, demonstrando um campo de emergência discursiva e a circulação de um regime de enunciabilidade¹⁹ específico. E mais, em termos discursivos, é possível investigar essas práticas mobilizando os pressupostos teórico-metodológicos foucaultianos, a fim de conferir um caráter mais heurístico e consistente às análises.

Para tanto, tomamos como ponto de partida definir os *corpora* que permitissem traçar a historicidade do objeto desta pesquisa, práticas discursivas nas quais se inscrevem o professor inovador, definido como empreendedor que está circunstanciado por TICs. Empreendimento que conta com o arquivo, como supramencionado, composto por decretos e desdobramentos táticos da implantação da Sociedade da Informação no Brasil (BRASIL, 1999), (TAKAHASHI, 2000) e (MCT, 2002a); a LDB de 1996 (BRASIL, 1996); relatório sobre as Sociedades do Conhecimento (MANSELL; TREMBLAY, 2015); Projetos de Lei para a Inovação” (MCT, 2002b), (BRASIL, 2004) e (BRASIL, 2016); Plano Nacional de Educação (PNE, 2014); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (PNUD, 2000), Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (PNUD, 2015) e o site porvir.org. O arquivo de que se trata “é, de início a lei do que pode ser dito” acerca do professor e(m) inovação, uma vez que contempla “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Tornando-se, por isso,

o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; [... o arquivo] é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no

¹⁹ O termo “regime” está associado à sua concepção de verdade - “regime de verdade”, designando as condições e as regras que asseguram se os discursos podem ser ditos verdadeiros ou falsos. O regime de enunciabilidade assegura o que pode ser dito, numa dada ordem discursiva.

corpo em que se dá, define, desde o início, o *sistema de sua enunciabilidade*. [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria (FOUCAULT, 1996, p. 149, grifo do autor)

Os textos que compõem o arquivo desta pesquisa contemplam, assim, os sistemas de enunciabilidade, cujas condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade subsidiam a busca por compreender *o que dizem, como dizem e porque* (TASSO, 2014) o que dizem acerca do professor inovador brasileiro da contemporaneidade.

Para analisar os discursos, trataremos o objeto desta pesquisa como conjuntos de acontecimentos discursivos, desconfiando das evidências, em busca de encontrar o regime de verdade que fundamenta a enunciabilidade por meio da costura das noções teóricas para a interpretação do *corpus* desta pesquisa. Para tanto, selecionamos a bibliografia com base em cinco eixos temáticos principais, que perpassam a pesquisa: i) compreensão da sociedade contemporânea; ii) historicidade da Educação no Brasil; iii) biopoder e biopolítica; iv) a educação no contexto das novas mídias; e v) enunciado, função enunciativa, dispositivo, acontecimentos discursivos e subjetivação.

Assim, para dar conta da complexa tarefa de compreender a sociedade contemporânea, retomamos os acontecimentos que constituem o percurso historiográfico transcorrido ao longo da Idade Moderna para que, na atualidade, pudesse formar o conceito de SIC, que como já mencionado, é uma estratégia discursiva de síntese das práticas discursivas e não-discursivas²⁰ da atualidade. Recorremos aos preceitos erigidos por Zygmunt Bauman (2001), responsável por cunhar o conceito de modernidade líquida. Já as noções propostas por americano Daniel Bell (1973), considerado o primeiro teórico a caracterizar a sociedade pós-moderna gerenciada pela produção de conhecimento. Valemo-nos também dos estudos de Manuel Castells (1999), considerado hoje um dos maiores nomes na pesquisa da tecnologia e seus impactos na sociedade contemporânea, acumulando no currículo 30 anos de pesquisa. Castells (1999) foi quem nomeou a sociedade atual de SR, cuja base de produção material é a informação. E por último, elegemos o geógrafo britânico David Harvey (2008), quem desenvolveu aspectos acerca do

²⁰ O conceito de práticas discursivas e não discursivas está contemplado na seção 4.1, no capítulo quatro.

sintagma Sociedade Pós-moderna, bem como o professor austríaco Peter Ferdinand Drucker (1997), considerado o pai da administração moderna, quem usou o sintagma sociedade pós-capitalista para conceituar a contemporaneidade, além do estudioso em economia Michel Beaud (1987).

Importa destacar que em razão de a SIC ter como condição de possibilidade a Globalização, cujos efeitos são dados numa racionalidade neoliberal, fez-se necessário alçarmos tal conjuntura a partir de teóricos como Zygmunt Bauman (1999; 2001; 2013) e Tadao Takahashi (2000). Para, então, analisarmos o regime neoliberal, pela perspectiva biopolítica (FOUCAULT, 2008b).

Dado o objeto de pesquisa ser as práticas discursivas que circunscrevem o sujeito professor inovador, trataremos de questões relativas ao campo educacional ao longo da história, com recorte temporal a partir de Jan Amos Komensky, popularmente conhecido como Comenius, considerado o maior pedagogo do século XVII. Além de Comenius, propusemo-nos recorrer à historicidade da educação no Brasil sob o regime de olhar de estudiosos como Marcus Vinicius Cunha (2015), Carlos Roberto Jamil Cury (2015), Luciano Mendes Mendes Faria Filho (2015) e Jailson Alves Santos (2015). Ainda sob o olhar de David N. Plank (2001), trouxemos algumas de suas contribuições acerca da política educacional no Brasil. Nessa empreitada, consideramos oportuno problematizar como o termo e o conceito educação se constitui na SIC. Para isso, recorreremos às contribuições de Newton Duarte (2008). Para tratar da educação na SI, buscamos trazer uma reflexão a partir dos preceitos de Pierre Lévy (1999)²¹, pois o teórico é fonte de referência para aspectos importantes da educação como inovação a partir das TICs. Vale destacar que o estudioso é porta voz importante nos anos 1990 das ideias da SI, a pedido da Comissão Europeia.

Por conseguinte, ressaltamos que, para tratar de políticas de inovação, em nível global, mediada por agências internacionais que estabelecem regimes e condutas para os países, agenciamos a noção de 'biopolítica' (*biopolitique*), termo utilizado para designar práticas políticas, extensivamente empregado por autores da filosofia, ciências políticas, economia, medicina e da psicanálise (FARHI NETO, 2010, p. 17). Nosso interesse é devido à "governamentalidade da população, desde que a prática refletida de governo se faça a partir dos fenômenos próprios à população,

²¹ "Este livro, fruto de um relatório encomendado pelo Conselho Europeu, aborda as implicações culturais do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e de comunicação" (LÉVY, 1999, p. 17).

quaisquer que sejam as naturezas desses fenômenos, biológicas ou econômicas" (FARHI NETO, 2010, p. 161).

Para compreender os regimes de verdade, sustentados por saberes e poderes que erigem conceitos para conhecimento, ensino, aprendizagem e educação na SIC, recorremos a Lemos e Di Felice (2014). No desenvolvimento da pesquisa, as práticas discursivas apontam para a existência da relação professor-aluno como aquela que passa a ser mediada pelas TICS, constituindo outros modos de ver e dizer a função dos sujeitos nesse processo. Daí, a necessidade de estudar as relações que se estabelecem com as mídias digitais e que conduzem as práticas recomendadas em nosso arquivo. Servimo-nos, para o estudo dessa questão, das contribuições de Henry Jenkins (2009).

Por fim, para compreender o modo como o sujeito professor inovador é subjetivado pela iniciativa *Porvir.org*, valemo-nos dos pressupostos foucaultianos a fim de explicitar o conceito de enunciado, condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade -, saber, poder, subjetividade, função enunciativa, formação discursiva, arquivo que nos permitirá rachar as palavras e fazer ranger o que está na invisibilidade do enunciado (DELEUZE, 2005, p. 61-62), bem como a análise do funcionamento de saber-poder em relação aos campos de visibilidade (forma de conteúdo) e enunciabilidade (forma de expressão), regido por um regime de verdade que muda de uma época para outra: Michel Foucault (1987, 2004, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2012, 2015). Como aporte à compreensão de preceitos formulados por Foucault, tanto como arquivista quanto como cartógrafo, recorreremos a Gilles Deleuze (2005), sobretudo, pela distinção de enunciado em três círculos ou fatias de espaço: Espaço colateral; Espaço correlativo e Espaço complementar. Além de Michel Foucault (2015), servimo-nos do conceito de dispositivo formulado por meio de Gilles Deleuze (1990, 2005). Agregamos comentários e aprofundamentos teóricos propostos por Roberto Machado (2006), Margareth Rago (2008), André Duarte (2008a), Maurício Lazzarato (2011), Judith Revel (2005), Alfredo Veiga-Neto (2014), Osvaldo Giacoia Júnior (2000), Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1995), Edgardo Castro (2015), Viviane Mosé (2014), Paul Veyne (2014), Rosa Maria Bueno Fischer (2012), entre outros.

Mediante às condições de possibilidade enunciativa mencionadas, as práticas discursivas que circulam sobre o que vem a ser o professor inovador na atualidade, instituem modos de conduta e regimes de verdade, pautadas na emergência de

atualização na aprendizagem, esta que incita-nos a questionarmos: como o profissional de educação, em especial o professor, é subjetivado em práticas discursivas de ambientes digitais, constituindo-o como “professor inovador”, sustentadas por regimes de governamentalidade, dados pelas tecnologias do biopoder e da biopolítica?

Para tal problematização, consideramos as seguintes hipóteses: primeira, o discurso pedagógico, ao promover as condições de existência para o professor inovador, possibilita a transição do professor tradicional para o professor “tecnológico”, instituindo verdades, modos de ser e agir sobre os outros e sobre si. Esses regimes de visibilidade e enunciabilidade²² circunscritos a essa prática discursiva são regidos pela governamentalidade neoliberal. Como segunda hipótese, trazemos a questão do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento²³, por considerar sua atuação como uma maquinaria que opera na produção política de subjetividades, separa e exclui os que são produtivos dos que são improdutivos. Daí a escola recorrer à tecnologia da biopolítica agenciando condutas para os professores e alunos, produzindo sujeitos cujas competências sejam economicamente úteis e força de arranque para nutrir a competitividade mercadológica, à medida que torna o processo de ensino e aprendizagem, mediado pelas TICs, mais produtivo e eficiente.

Considerando a problematização e hipóteses estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa demonstrar o modo como se estabelece o funcionamento do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento em práticas discursivas acerca do “professor inovador”, em circulação no ciberespaço - plataforma *Porvir.org*, as quais, sob o exercício da biopoder e da biopolítica, estabelecem regimes de verdade constituídos por princípios de produtividade, de eficácia, de eficiência e de otimização no e para o campo educacional, especificamente, no trato do processo de ensino e de aprendizagem.

Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos o trajeto determinado pelos seguintes objetivos específicos: a) discorrer sobre os acontecimentos que possibilitaram irromper as condições de emergência para uma nova economia informacional, de escala global e em rede; b) discutir e refletir sobre o conceito de

²² Deleuze (2005) usa o termo regime para explicar a “função do visível e do enunciável” no dispositivo, composto por linhas que “atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc.”.

²³ Tratamos desse dispositivo no segundo capítulo.

biopolítica em interface com o biopoder no agenciamento de modos de conduta e regimes de verdade sobre o professor inovador; c) apresentar, de modo crítico, as formas de subjetivação da educação na Sociedade da Informação e do Conhecimento, que deram vigor às práticas circunscritas ao “professor inovador”; d) avaliar o modo como o dispositivo “dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento” age orientando, determinando, modelando, controlando e assegurando os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos sobre o professor inovador.

Mediante os objetivos propostos, organizamos a pesquisa em quatro capítulos. O primeiro, intitulado *Condições de emergência e possibilidade da Sociedade da Informação e do Conhecimento*, trata do acontecimento discursivo que consubstancia a SC, criando condições de possibilidade e de emergência para a formação dos objetos, conceitos, temas e estratégias que constituem nosso objeto de pesquisa. No segundo capítulo, *Estado e governamentalidade: (Re)Formas Educacionais em Intersecção com a Formação de Professores*, apresentamos uma discussão acerca do funcionamento do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento e da governamentalidade como tecnologia geral de poder que determina a inteligibilidade das mudanças circunstanciais, passíveis de ocorrer no campo educacional para o estabelecimento do professor inovador no Brasil.

Modos de subjetivação: a descentralização do professor como transmissor de saberes é título do terceiro capítulo que trata das condições de possibilidade, de emergência e de (co)existência enunciativa que reconfiguram, subjetivam o professor inovador no *corpus*. Para tanto, apresentamos as mudanças que a rede provocou no modo como nos relacionamos com as informações e como o conhecimento assume outro status. E como essas relações circunstanciadas a acontecimentos econômicos, ressignifica o sujeito professor.

No quarto capítulo, *Professor porvir: subjetivação e(m) análise*, reservamos o espaço para a análise das regularidades que aparecem na dispersão dos enunciados da materialidade do nosso *corpus*. Conforme mencionado nesta seção, o trajeto analítico será empreendido no minissite “Tecnologia na Educação”, problematizamos as práticas discursivas sobre o qual desenvolvemos a prática analítica.

Finalizamos com *Algumas considerações finais e outras que estão por vir*, retomando o problema e os objetivos estabelecidos a fim de discutir os resultados alcançados a partir da análise do *corpus*. O trabalho disponibiliza na seção de anexos,

os anexos relativos ao Estado Arte com a pesquisa quantitativa de dissertações e teses encontrados conforme os procedimentos metodológicos já mencionados nestas considerações iniciais.

Ao final, espera-se que esta pesquisa se agregue às pesquisas existentes que tratam da mesma temática, oferecendo mais uma perspectiva teórico-metodológica. Esperamos também conferir contribuições ao campo da AD, sobretudo no que concerne os procedimentos metodológicos mobilizados na descrição e interpretação de materialidades digitais, subsidiando, pesquisas afins com o aporte teórico-analítico empregado.

1 CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA E DE POSSIBILIDADE DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Assim, tal como o século XIX precisou de uma economia que tivesse como objetivo específico a produção e a distribuição das riquezas, poderíamos dizer que necessitamos de uma economia que não se basearia na produção e na distribuição das riquezas, mas nas relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 39).

Em *Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008b), apoiado nas reflexões do historiador Paul Veyne sobre os universais históricos, chama a atenção para a utilização do método nominalista²⁴ em história para a análise do “liberalismo” e “neoliberalismo”. A escolha metodológica deixa de lado o “liberalismo” examinado no sentido de teoria, ideologia ou representação da “sociedade”, para analisá-lo “como uma prática, isto é, como uma ‘maneira de fazer’ orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua” (FOUCAULT, 2008b, p. 432). Foucault (2008b) é guiado pela hipótese de que “para compreender a biopolítica, é necessário estudar o contexto geral da racionalidade política do liberalismo” (CASTRO, 2015, p. 115). Nessa análise comparativa, Foucault mostra que o neoliberalismo tem como princípio a racionalidade empresarial que se aplica à análise das condutas dos indivíduos e da população. “Aqui também, à diferença do liberalismo clássico, para o neoliberalismo, o homem ‘que quer se reconstituir não é o homem do intercâmbio, não é o homem consumidor, mas o homem da empresa e da produção’” (CASTRO, 2015, p. 115). Nesse sentido, toda conduta se converte em objeto da economia.

Tomando o tipo de racionalidade governamental neoliberal, que constitui determinada técnica de governo, como a ‘governamentalidade’ que fundamenta a SIC, o objetivo deste capítulo é fazer uma discussão acerca das condições de emergência

²⁴ O nominalismo é uma filosofia política da linguagem, de modo que os nomes são forjados no seio de práticas discursivas, no seio da produção de saberes ligados a mecanismos de poder. Foucault é nominalista e anti-essencialista. “O nominalismo de Foucault diz que nomes, como poder, sexualidade, loucura, delinquência, doença, indivíduo e, também, população, mercado, Estado, não se referem a essências exteriores ao ato de nomeação, essências fixas, invariáveis, metahistóricas, metafísicas, que existem lá, em seu ser natural, à espera de que a linguagem venha ao seu encontro, enfim, inaugurando, com o nome e pelo nome, com a nomeação e pela nomeação [...]” (FARHI NETO, 2010, p. 105).

que possibilitaram o surgimento de uma nova economia informacional²⁵, de escala e em rede a fim de tratar do acontecimento discursivo que consubstancia a pesquisa, bem como as condições de possibilidade da formação dos objetos, conceitos, temas e estratégias. Nesse empreendimento, levamos em conta que a finalidade do neoliberalismo é fazer com que a trama da sociedade tenha a forma da empresa (FOUCAULT, 2008b).

Com tal finalidade, buscamos escavar as malhas que recobrem o pedestal que sustenta os enunciados da SI, dado que “O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (FOUCAULT, 2008a, p. 124). Em outras palavras, embora o enunciado não seja oculto, ele também não é imediatamente visível porque está encoberto pelas frases e proposições (DELEUZE, 2005, p. 27). Os “enunciados só se tornam legíveis ou dizíveis quando entram em relação com as condições que os determinam e que constituem sua única inscrição sobre um ‘pedestal enunciativo’” (DELEUZE, 2005, p. 64). É preciso, portanto, alcançar as condições extrativas do enunciado, para que ele fique visível, e diga tudo (DELEUZE, 2005, p. 63), isto é, as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade.

Dessa forma, exploramos os “domínios de objetos e sujeitos possíveis, de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais” (FOUCAULT, 2008b, p. 126). Iniciamos por identificar as condições de emergência e o acontecimento discursivo que funciona como um elo entre as diferentes materialidades, na busca das unidades que ali se formam na dispersão dos enunciados (TASSO, 2013, p. 119). Como os enunciados (co)existem no campo enunciativo, esses agrupamentos de enunciados dispersos e delimitados por regularidades, se constituem em formações discursivas. Buscamos, assim, por meio das condições históricas os objetos e conceitos nos discursos dos campos econômico, sociológico e político que formam alguns nós de acordo com condições de possibilidade específicas. São eles: (a) Crise e expansão do capitalismo: rupturas e descontinuidades; (b) Governamentalidade: tecnologia da informação e globalização; (c) No campo da possibilidade: Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento?; e (d) Formulação e exercício da Sociedade da Informação no Brasil.

²⁵ O que Castells (2000) chama de nova economia é uma economia capitalista dependente de ligação às redes capitalistas globais, independente da intervenção estatal, distinta do capitalismo clássico (laissez-faire) e do capitalismo keynesiano.

1.1 CRISE E EXPANSÃO DO CAPITALISMO: RUPTURAS E DESCONTINUIDADES

Ao partir dos pressupostos foucaultianos, servimo-nos de quatro noções explicitadas em *A ordem do discurso* (2012): acontecimento, série, regularidade e condição de possibilidade para a análise das superfícies de emergência (FOUCAULT, 2008a) circunscritas a práticas discursivas que tratam da constituição do sujeito professor inovador. Como Foucault (2012) opõe termo a termo, respectivamente: criação, unidade, originalidade e significação, a análise histórica, aqui empreendida, consiste em tratar os discursos como conjunto de acontecimentos, atrelados a dadas condições de aparição e organizados em séries descontínuas e diversas, “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições de funções possíveis” (FOUCAULT, 2012, p. 55). As séries que compõem o *corpus analítico* são aquelas constituídas, em seus limites, por regularidades que constituem “nexos de causalidade”, isto é, tratar o discurso como séries regulares aparecidas ao acaso, sem buscar sua origem ou gênese.

Seguindo essas quatro noções, nesta seção, discutimos, inicialmente, as condições de emergência que possibilitaram o aparecimento de uma “nova economia informacional, de escala global e em rede” (CASTELLS, 2000). Essas condições são delimitadas pelo recorte temporal que circunstancia esta pesquisa: a partir da modernidade dada a ruptura em relação à pré-modernidade, no modo de dizer e ver a sociedade. Nesse trajeto, os acontecimentos que compõem as condições de emergência, são tomados como séries constituídas por suas regularidades e como condições de possibilidade para o aparecimento da SIC²⁶.

Isso posto, para o recorte temporal proposto, começemos por examinar a tentativa de discursivizar a “condição moderna” atual. O conceito de contemporaneidade é “concebido”, em geral, como: ‘pós-modernidade’, ‘modernidade tardia’, ‘segunda modernidade’, ‘hipermodernidade’ e ‘modernidade líquida’. Este último foi cunhado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) para sintetizar uma série de processos que constituíram a transformação da modernidade de sua fase ‘sólida’ para a fase ‘líquida’. Trata-se da continuidade da modernidade que em seu estágio inicial - sólido - dera o pontapé inicial ao processo de desintegração dos

²⁶ A nominalização desse objeto e os acontecimentos de ordem econômica, política e social que possibilitaram o aparecimento da SIC são discutidos na seção 1.4.

sólidos pré-modernos. O sociólogo polonês conceitua modernidade como o derretimento dos sólidos medievais para “descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável” (BAUMAN, 2001, p. 5).

Assim, ‘dissolver tudo que é sólido’ é o que define a forma de vida moderna. Na contemporaneidade, no entanto, “as formas dissolvidas não devem ser substituídas (e não o são) por outras formas sólidas - consideradas ‘aperfeiçoadas’” (BAUMAN, 2013, p. 16). Não se trata mais de encontrar formas resistentes à liquefação, pois, no lugar de formas derretidas, surgem outras tão suscetíveis ao derretimento e tão inconstantes quanto as anteriores (BAUMAN, 2013, p. 16). Em outras palavras, a modernidade, agora ‘líquida’ é a “‘modernização’ compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma”, de tal maneira que assim como nos líquidos, nenhuma forma de vida social se mantém por muito tempo (BAUMAN, 2013, p. 16).

Com efeito, a modernidade estabeleceu uma nova ordem discursiva e não discursiva, derretendo os sólidos sagrados, “lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações” que “impediam a via do cálculo racional dos efeitos” (BAUMAN, 2001, p. 12). Em outras palavras, a modernidade rompeu com a teocentrismo – Deus como centro –, para instaurar o antropocentrismo – o homem como centro –, com a formulação do Racionalismo em que o homem passa a ser sujeito do conhecimento e depois, objeto do conhecimento. No entanto, a modernidade se estabeleceu como ‘pesada’, ‘sólida’, ‘condensada’ e ‘sistêmica’, com dimensões espaciais claras, que neutralizavam o impacto. “Essa modernidade era inimiga jurada da contingência, da variedade, da ambigüidade, da instabilidade, da idiosincrasia, tendo declarado uma guerra santa a todas essas ‘anomalias’” (BAUMAN, 2001, p. 23-24). Bauman (2001) elege como um dos principais ícones, a fábrica fordista, lugar organizado, disciplinado, segmentado, seccionado.

Para exemplificar o funcionamento rígido da modernidade sólida, Bauman (2001) retoma o conceito de poder disciplinar formulado por Foucault (1987), pelo projeto do Panóptico, de Jeremy Bentham, no qual o vigia tinha a mobilidade e o poder de vigiar o preso, que estava imóvel. Foucault (1987, p. 134) explica que o dispositivo disciplinar funciona a partir de uma série de técnicas: 1) distribuição de corpos num espaço definido e articulado; 2) controle da atividade mediante horário e comportamento; 3) organização genética, com segmentação da temporalidade e

serialização de trabalho repetitivo; 4) composição das séries temporais mediante uma linha de comando. Nesse sentido, o funcionamento da fábrica, da escola, do presídio, da clínica se dá a partir da racionalidade do poder disciplinar.

É importante observar que o poder é entendido por Foucault num sentido sempre plural e relacional, exercido num conjunto de práticas sociais historicamente situadas (DUARTE, 2008). Essas práticas heterogêneas atuam por meio de dispositivos estratégicos que alcançam a todos. Ninguém escapa dos “mecanismos e técnicas infinitesimais de poder” (FOUCAULT, 2015, p. 16). Trata-se do que Foucault chamou de micropoderes, os quais requerem ser analisados de modo ascendente dada a sua “existência própria e formas específicas no nível mais elementar” (MACHADO, 2015 apud FOUCAULT, 2015, p. 17).

O interessante da análise é justamente sugerir que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível. [...] O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona.

No exercício dessa força, o corpo é um espaço privilegiado para investimento das disciplinas, atuando na organização do espaço, na distribuição dos homens num espaço individualizado (MACHADO, 2015, p. 22). "A tecnologia da disciplina desenvolveu-se e foi aperfeiçoada em fábricas, casernas, prisões e hospitais; em cada um destes lugares, o objetivo geral era um 'aumento paralelo de utilidade e docilidade' dos indivíduos e das populações" (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 149). O poder disciplinar atua, dessa forma, para “formar e transformar o indivíduo pelo controle do tempo, do espaço, da atividade e pela utilização de instrumentos como a vigilância e o exame” (FOUCAULT, 2015, p. 29). Ao se analisar os dispositivos de sexualidade, por exemplo, verifica-se que eles também atuam, para além da disciplina, na “biopolítica da população’, pela regulação das populações, por um ‘biopoder’ que age sobre a espécie humana, sobre o corpo como espécie, com o objetivo de assegurar sua existência” (FOUCAULT, 2015, p. 29).

Sob tal perspectiva, o poder disciplinar foi fundamental na consolidação do sistema capitalista, pois, possibilitou que a força de trabalho fosse constituída, já que o poder disciplinar “fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial capitalista” (FOUCAULT, 2015, p. 21-22). Desse

modo, o desenvolvimento da tecnologia política disciplinar precedeu o desenvolvimento econômico. "Sem a inserção dos indivíduos disciplinados no aparelho de produção, as novas demandas do capitalismo teriam sido impedidas" (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 149). Ao passo que teria sido impossível o capitalismo "sem a fiação, o controle e a distribuição racional da população em larga escala" (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 149).

Corpos foram disciplinados para o trabalho, enquanto a industrialização tem como condição de possibilidade a invenção de máquinas como a fiandeira e a máquina a vapor nos últimos 30 anos do século XVIII. Nesse movimento, o funcionamento e a atuação de dispositivos promovera mais uma ruptura em relação à produção, 100 anos depois, com o desenvolvimento da eletricidade, motor de combustão interna, produtos químicos com base científica, fundição do aço e tecnologias da comunicação como telégrafo e telefone (CASTELLS, 2000).

No trajeto marcado por acontecimentos que consagram o "boom" industrial, a expressão "Revolução Industrial", formulada na França, em 1827, pelo economista político Adolphe Blanqui (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 120) conquistaria o seu *status* permanente na história. O mundo sofrera mudanças radicais desde então. Nos séculos XVIII e XIX, os cientistas aprenderam a lidar com problemas de duas variáveis, princípios fundamentais de quase toda a tecnologia moderna: "a relação entre a força e a distância nos objetos, entre a pressão e o volume dos gases, entre a corrente e a voltagem na eletricidade" (BELL, 1973, p. 43).

Foram, de fato, 'revolução' no sentido de que um grande aumento repentino e inesperado de aplicações tecnológicas transformou os processos de produção e distribuição, criou uma enxurrada de novos produtos e mudou de maneira decisiva a localização das riquezas e do poder no mundo, que, de repente, ficaram ao alcance dos países e elites capazes de comandar o novo sistema tecnológico (CASTELLS, 2000, p. 71).

As primeiras invenções foram aclamadas com orgulho já no século XVIII, quando o processo de descobertas estava no centro dos contemporâneos. Fora criada na Grã-Bretanha, em 1754, a Sociedade para o Fomento de Artes, Manufaturas e Comércio, advento que possibilitou a categorização das invenções, adquirindo destaque aquelas ligadas ao transporte "Navegação interna", "longitude no mar", "rodas, carruagens e estradas". Algumas décadas depois, em 1827, fundava-se a

Sociedade para a Difusão do Conhecimento Útil, apelidada de “Sociedade do Intelecto a Vapor” (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 113).

As palavras “ciência” e “tecnologia” não haviam sido inventadas. “Cientista” era um termo novo em 1840 e “tecnologia” foi cunhada somente em francês na Enciclopédia, e ainda não era usada na Grã-Bretanha. Já as palavras “descobrimento” e “invenção” faziam parte do vocabulário usual do fim do século XVIII, juntamente com “desenvolvimento”. Nos Estados Unidos, a tecnologia foi introduzida em 1828, “ao mesmo tempo em que o termo ‘revolução industrial’ estava sendo empregado pela primeira vez na França” (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 120).

Do século XVII a meados do século XX, considerava-se as ciências como teorias puras que, na prática, poderiam se tornar ciências sociais aplicadas, como na construção de máquinas para o processo de um trabalho. Essa aplicação de conhecimentos científicos no processo de aperfeiçoamento da produção em massa fez aumentar a oferta de produtos que culminou na possibilidade de proliferação do consumo. Eis aí a formulação do objeto “consumismo” no século XX, que, sob o conceito de “sociedade de consumo’, deveria dar nova forma tanto às perspectivas históricas quanto à nova tecnologia” (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 123). É importante registrar que será a partir do século XX que o saber da administração científica será institucionalizado por meio do livro *Os Princípios da Administração Científica*, publicado em 1911, por F. W. Taylor. A obra é um tratado do funcionamento da disciplina com o objetivo de aumentar a produção por meio da “decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento” (HARVEY, 2008, p. 121). Será pelo taylorismo²⁷ que se instituirá o modelo de organização na qual todas as instituições sociais passarão a ser regidas pelas “leis de mercado”.

O modelo de produção em massa fundamentou-se em ganhos de produtividade obtidos por economias de escala em um processo mecanizado de produção padronizada com base em linhas de

²⁷ F. W. Taylor é considerado o fundador da gerência científica, quem formulou o axioma pelo qual todo trabalho manual, qualificado ou não, podia ser analisado e organizado pela aplicação do conhecimento. O Taylorismo é responsável pelo aumento da produtividade em detrimento à redução da carga horária de trabalho: em 1910, eram 3.000 horas de trabalho por ano; hoje os japoneses trabalham 2.000, os americanos 1.850 e os alemães, 1.600, produzindo cinquenta vezes mais que há 80 anos. O Taylorismo aplicado é responsável pelo que Drucker (1997, p. 18) denomina por “Revolução Gerencial”, ocorrida entre 1945 a 1990.

montagem, sob as condições de controle de um grande mercado por uma forma organizacional específica: a grande empresa estruturada nos princípios de integração vertical e na divisão social e técnica institucionalizada de trabalho. Esses princípios estavam inseridos nos métodos de administração conhecidos como 'taylorismo' e 'organização científica do trabalho', adotados tanto por Henry Ford quanto por Lenin (CASTELLS, 2000, p. 212).

As transformações continuam, o universo econômico dita as regras do jogo. O mundo entra no regime "fordismo", dispositivo que chega à maturidade como "regime de acumulação plenamente acabado e distinto" (HARVEY, 2008, p. 122). No período pós-guerra, após 1945, alia-se ao keynesianismo elevando os padrões de vida, contendo crises, estabilizando o crescimento econômico e se dedicando às expansões internacionalistas: "uma combinação de estado de bem-estar social, administração econômica keynesiana e controle de relações de salário" (HARVEY, 2008, p. 130). Contudo, esse modelo disciplinar e econômico ruiu com a crise de 1973, provocando estagnação da produção e inflação dos preços, uma ruptura com a rigidez do fordismo. "Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes (HARVEY, 2008, p. 135).

Os moldes flexíveis da economia passam a constituir o que hoje Bauman trata pelo conceito de modernidade líquida. Essa flexibilização "emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas [...] suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir" (BAUMAN, 2001, p. 6). A rigidez da ordem da modernidade resulta, assim, de "soltar o freio": da desregulamentação, da liberalização, da 'flexibilização' da 'fluidez' crescente, do descontrole dos mercados financeiro, imobiliário e de trabalho, tornando mais leve o peso dos impostos, etc. (BAUMAN, 2001, p. 6). Nesse sentido, para Bauman a crise do 'capitalismo pesado' é o que irá proporcionar as condições para o surgimento do 'capitalismo leve'.

A ordem de flexibilização da economia resultará na Sociedade Pós-Industrial (doravante SPI), sintagma introduzido pelo sociólogo estadunidense Daniel Bell em seu livro *O advento da sociedade pós-industrial*, em 1973. Essa sociedade é caracterizada por ter como eixo principal o conhecimento teórico e aponta os serviços baseados no conhecimento como a estrutura central da nova economia e de uma sociedade sustentada na informação. Nesse regime de enunciabilidade, o autor

conceitua as sociedades em pré-industriais, industriais e pós-industriais. As primeiras são descritas como do tipo agrário e tem seus recursos provenientes de indústrias extrativas como mineração, pesca, silvicultura e agricultura. A economia fica subordinada à natureza e a produtividade é baixa. “A prosperidade é alimentar as bocas suplementares” (BELL, 1973, p. 147).

Isso posto, o que se verifica com tais acontecimentos é o modo como as sociedades industriais atuavam como produtoras de bens e de saberes de como utilizar a energia e assim transformar o ambiente natural em ambiente técnico por meio do homem-máquina. O universo, doravante, será mecânico e racionalizado, pois, a energia da máquina substituiu os músculos, aumentando em larga escala a produtividade. O artesão fora substituído pelo engenheiro, responsável pelo planejamento e o fluxo de trabalho, e pelo operário semiespecializado. “Trata-se de um universo organizado - hierárquica e burocraticamente - no qual os homens são tratados como ‘coisas’, porque as coisas são coordenadas mais facilmente que os homens” (BELL, 1973, p. 147). “[...] O modo de viver é conduzido pelo saber da Economia e o critério da *techné* é a eficiência. Em outras palavras, Bell (1973) também contribuiu para conceituar a modernidade, a partir da sua industrialização, pelo funcionamento do poder disciplinar.

Já a sociedade pós-industrial (SPI) é a que se constitui pela organização em torno de serviços. Tem como recurso a ‘tecnologia intelectual’, baseada na informação. A saúde e a educação são as duas áreas fundamentais para esse modo de vida. Sob essa ordem, o Estado exerce a biopolítica controlando as doenças, instituindo as políticas sanitárias, controle de doenças, prevenção, saúde e escolarização da população. Os procedimentos em uso servem como ingresso para entrada na SPI. “A personalidade central é a do profissional, preparado por sua educação e por seu treinamento em fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos numa sociedade pós-industrial” (BELL, 1973, p. 148). O profissionalismo torna-se um critério de posição, que entra em choque com o populismo, gerado pelas reivindicações de novos direitos e de uma maior participação do sujeito na sociedade.

Sobre outros parâmetros, Castells (2000) recorreu às designações: pré-industrialismo, industrialismo e informacionalismo, sendo o último correspondente ao pós-industrialismo de Bell (1973). O sociólogo estadunidense mobiliza o conceito de sociedade ‘pós-industrial’, e não sociedade do conhecimento ou da informação. De

acordo com o autor, o uso do prefixo *pós* produz a “sensação de existência numa época intersticial” (BELL, 1973, p. 54). O informacionalismo é descrito e interpretado pelo sociólogo espanhol como o surgimento de um novo modo de desenvolvimento historicamente moldado pela reestruturação do capitalismo, no final do século XX. Esta que lhe serviu à criação de condição de possibilidade para a SR.

No momento que se segue ao “capitalismo industrial” como um capitalismo ampliado à esfera das mercadorias imateriais, vamos encontrar em Beaud (1987) explicações sobre o domínio vigente. De acordo com esse panorama, consideramos que os quatro autores, aqui mencionados, buscaram conceituar as sociedades a partir dos regimes de produção, tomando-as como “organizadas em processos estruturados por relações historicamente determinadas de produção, experiência e poder”, objetos discursivos resultantes do entrecruzamento de saberes dos campos sociológico e econômico (CASTELLS, 2000).

Assim, dos estratos sobreditos, formados ao longo da modernidade, Bauman (2001), Bell (1973), Castells (2000) e Beaud (1987) nutriram as condições de possibilidade para que os Estados Unidos assumissem a liderança tecnológica. Tanto que, ao fim da Segunda Guerra Mundial, os norte-americanos eram uma potência industrial, monetária e militar. Em 1945, sua produção industrial havia mais que dobrado em relação a 1935-1939. Detinha 80% das reservas de ouro. Produzia a “metade do carvão do mundo, dois terços do petróleo mundial, mais da metade da eletricidade; suas capacidades de produção ating[iram] 95 milhões de toneladas quanto ao aço, um milhão de toneladas quanto ao alumínio e 1,2 toneladas para a borracha sintética” (BEAUD, 1987, p. 302). Essa nação despontava-se, nessa temporalidade de significativas mudanças na construção naval, na aeronáutica e veículos terrestres, ao armamento, à química, etc. Os Estados Unidos dominavam um terço da produção industrial mundial. Na prática, o mundo podia ser dividido em dois blocos: um dominado pelos Estados Unidos e o outro dominado pela União das Repúblicas soviéticas (URSS).

O aumento da produtividade nos anos 1950-1960 foi obtido através de diferentes técnicas disciplinares, especificadas por Beaud (1987): a) aumento da jornada de trabalho para agricultores, transportadores rodoviários, trabalhadores em domicílio; b) intensificação do trabalho em linha de montagem, com taylorismo, salários por produção; c) degradação das condições de vida com trabalho noturno ou turnos 3 x 8 ou 4 x 8. Aumentou-se a construção de habitações e um novo surto da

urbanização e também o acesso à compra de automóveis e de bens duráveis; desenvolvimento de rodovias; aumento dos gastos com a saúde; generalização do recurso ao crédito; as despesas com lazer, férias e saúde também se tornam necessárias para suportar um ritmo de vida e de trabalho mais intenso.

De acordo com os estudiosos aqui reportados, o objeto crise passa a circular a partir dos anos 1970, quando se torna um referente descrito como “incontrolável e indomável”, cujo quadro é sintetizado por Beaud (1987) como: 1) a saturação dos mercados e resistência do mundo do trabalho, com a queda da rentabilidade no decorrer dos anos 1960; 2) o desenvolvimento das exportações e dos investimentos no exterior; 3) o acréscimo dos encargos americanos bem como o questionamento do dólar como sistema monetário internacional; 4) a desvalorização do dólar (1971 e 1973) e a elevação do preço do petróleo em resposta aos maiores concorrentes dos Estados Unidos - europeus e japoneses; 5) a tentativa bem-sucedida dos países produtores de petróleo numa melhor distribuição do valor produzido (1973); 6) a reciclagem dos capitais dos países produtores de petróleo, a alta dos preços industriais e indexação moderada (1974-1978), depois alta dos derivados de petróleo (1979-1980); 7) os países, na época, conceituados como países de Terceiro Mundo, requeriam como vontade de verdade uma “nova ordem econômica internacional” e a possibilidade de se industrializar, fato que entrou em choque com os interesses de países desenvolvidos.

Do ponto de vista econômico, Beaud (1987) foi quem sistematizou os anos de crise composto por: países produtores de petróleo; países produtores de minérios; países que funcionam como ilhas para os grupos industriais ocidentais; países na segunda etapa de sua industrialização; países iniciantes no processo de industrialização e os países agrícolas pobres da Ásia e da África. A conjuntura de crise serviu como condição de possibilidade para o desenvolvimento técnico e industrial das indústrias da terceira geração dos países desenvolvidos, garantindo que permanecessem no grupo dominante.

Creio que esses três elementos - a política keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais -, foi tudo isso que constituiu o adversário, o alvo do pensamento neoliberal, que foi aquilo em que ele se apoiou ou a que ele se opôs, para se formar e para se desenvolver” (FOUCAULT, 2008b, p. 299).

O modelo de administração econômica chamado keynesianismo, que fundou o Estado de Bem-Estar, passou a não funcionar mais. O neoliberalismo americano passou a ser o novo modelo de acumulação em exercício, constituído por um novo regime governamental, com um regime de verdade próprio, com uma prática específica ao tipo de relações de poder estabelecidas entre o Estado e a população (FARHI NETO, 2010). Esse modelo procurou ampliar a racionalidade do mercado como critério de verdade, instituindo procedimentos não primordialmente econômicos.

Enfim, terceiro, em relação a esse fundo permanente do debate liberal, o não-liberalismo - quero dizer, essas políticas intervencionistas, seja uma economia de tipo keynesiano, sejam as programações, os programas econômicos ou sociais - se apresentou, principalmente a partir do meado do século XX, como um corpo estranho, elemento ameaçador tanto na medida em que se tratava de introduzir objetivos que poderíamos dizer socializantes, como na medida em que se tratava também de assentar internamente as bases de um Estado imperialista e militar [...] (FOUCAULT, 2008b, p. 300-301).

Ainda, imbricado na especificidade do poder disciplinar, a reestruturação das atividades produtivas por meio do neoliberalismo tinha como objetivo melhorar *competitividade* e a *rentabilidade*. Para tanto, a política neoliberal usou a inflação e o desemprego como táticas para limitar as altas dos salários e o questionamento ou a restrição à “segurança social, serviços públicos, setor nacionalizado, direito de greve e direitos sindicais” (BEAUD, 1987, P. 348). Esse regime governamental foi implantado por Margaret Thatcher, no Reino Unido, no Chile por Augusto Pinochet e nos Estados Unidos por Ronald Reagan. Os procedimentos se centraram no desenvolvimento de formas de emprego precarizados, questionando o que se pode considerar como “aquisições unificadoras” - salário mínimo, semana normal de quarenta horas, indenização de desemprego garantida.

Em resumo, o neoliberalismo acarretou uma série de visibilidades nos campos institucionais e empresariais, cujo poder visava a atingir quatro finalidades: aprofundar a lógica capitalista de lucro nas relações capital/trabalho; ampliação da circulação e mercados para realização de lucros em todos os lugares; e direcionar o apoio estatal para ganhos de produtividade e competitividade das economias nacionais, frequentemente em prejuízo da proteção social e das normas de interesse público. A inovação tecnológica e a transformação organizacional, com enfoque na flexibilidade e na adaptabilidade (CASTELLS, 2000, p. 55), foram referenciais a partir do regime

de verdade de que a velocidade e a eficiência eram fundamentais para a reestruturação.

Nesse sentido, há uma relação estabelecida entre a técnica, o homem e o avanço tecnológico: “tudo o que o homem produz, ou melhor, toda a humanidade produzida pelo homem - não só hoje com o digital, mas desde sua origem - foi desenvolvida em diálogo com a técnica e com o meio ambiente” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 17). Esse regime serve como condição de existência para enunciados no campo educacional que defendam o uso da tecnologia nas práticas escolares como condição para o sucesso pedagógico em consonância com as transformações históricas nas quais os sujeitos estão imiscuídos. Esse deslocamento do termo para o campo educacional possibilita chamar de inovação os próprios dispositivos tecnológicos, os quais são também insumos porque caso sejam inseridos na escola, podem provocar inovação nesse campo como ilustra o enunciado²⁸ a seguir, extraído da plataforma *Porvir.org*:

Figura 1 – A inserção de computadores mudou as práticas com a informação



Fonte: Histórico da tecnologia na escola, Porvir (2015a). Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-que>> Acesso em: 15 jan. 2017.

²⁸ Esse enunciado aparece na seção 1, *POR QUE a tecnologia é cada vez mais importante na educação?*.

No enunciado temos o uso da palavra “invenção” que se estende a todas aplicações que surgiram com o desenvolvimento tecnológico e foram sendo inseridas no campo escolar, alterando o modo como se apresentava a informação ao aluno. Essa informação era de domínio do professor, transposta para outros suportes. Devido à inovação tecnológica, provocada com a invenção do computador que disponibiliza a informação *on-line*, qualquer sujeito pode acessá-la. Similar ao efeito da inovação no campo econômico, o professor, assim, pode usar a informação disponível em sala de aula para inovar nos métodos de ensino, obtendo mais eficiência e ensinando o aluno a manipular e convertê-las em conhecimento. O uso da expressão “século 21” visa reforçar que a “virada” do milênio requer que se deixe para trás as “velhas” práticas, aquelas que pertencem aos séculos XIX e XX. Outrossim, como “todo saber constitui novas relações de poder” (FOUCAULT, 2015), o novo modelo de acumulação passou a ser composto por novas indústrias de sustentação; novos processos de trabalho; novo modo de vida para reativação de um “novo consumo em massa”; novas formas de mobilização dos trabalhadores. As novas indústrias de sustentação da década de 1970 tinham como saber sustentáculo das práticas a Ciência - dos polímeros, dos plásticos, da eletrônica, da ótica, dos produtos químicos e sintéticos, aeroespacial e das comunicações. As novas indústrias tornaram-se, desde então, condição de existência para a formulação de outras práticas de trabalho, pois, conforme Bell (1987, p. 138-141),

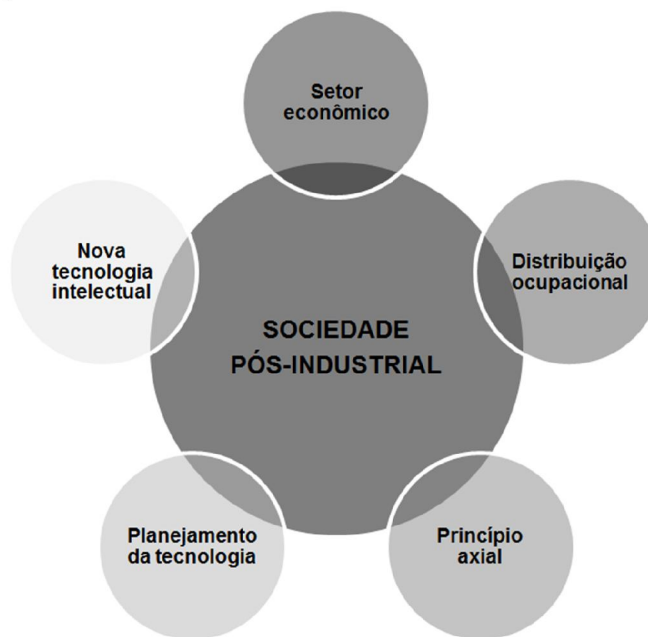
na sociedade pós-industrial, o problema de maior relevância é a organização da Ciência, e a instituição primordial é a universidade ou o instituto de pesquisa, onde se leva avante esse trabalho. No século XIX, e no início do século XX, a força das nações dependia de sua capacidade *industrial*, cujo índice mais importante era a produção do aço. Media-se a força da Alemanha, antes da Primeira Guerra Mundial, pelo fato de ela haver sobrepujado a Grã-Bretanha na produção do aço. Depois da Segunda Guerra Mundial, a capacidade *científica* de um país passou a constituir um dos determinantes de seu poderio e de seu potencial, e a pesquisa e o desenvolvimento (P & D) substituíram o aço como padrão para comparar a força das potências (grifos do autor).

Sob tal conjuntura, não se trata mais de usar técnicas vindas das ciências aplicadas como foi na fase industrial, mas de desenvolver tecnologias. A tecnologia configura-se, assim, em resultado das ciências e condição de avanço desses conhecimentos. A transformação da técnica em tecnologia e a absorção das ciências

pelas tecnologias é o que se denomina tecnociência. A união da ciência, da tecnologia e da economia é objetivada no enunciado 'pesquisa e desenvolvimento' (P & D), que culminou na possibilidade do aparecimento e do desenvolvimento de indústrias calcadas na Ciência - computadores, máquinas eletrônicas, indústrias óticas, polímeros - que logo passaram a dominar o setor manufatureiro. Assim, na contemporaneidade, o capitalismo pós-industrial conforma, discursivamente, o acontecimento que se reverbera em diferentes campos de saber. Trata-se de um acontecimento que carrega consigo o poder de reverter a capacidade industrial em capacidade científica.

A interação entre o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa de renovar a antiga sociedade com essas tecnologias (CASTELLS, 2000, p. 99) fomentam a inovação como princípio de mudança na economia informacional, de escala global e em rede. A SPI enquanto acontecimento confere vigor às condições de (co)existências para os discursos produzidos. A partir de Bell (1973), elaboramos um quadro conceitual, série enunciativa, cujos enunciados (co)existem nos campos associados:

Figura 2 - Condições de (co)existência enunciativa na Sociedade pós-industrial



Fonte: Autoria nossa, com base em Bell (1973).

O *setor econômico*, no qual a maior parte da força da SPI já não está mais aplicada à agricultura ou à manufatura e sim a serviços; *distribuição ocupacional* mudou com aumento expressivo de empregos de natureza profissional ou técnica e cientistas e engenheiros em relação à classe operária; *princípio axial*, que diferente da sociedade industrial representada pela coordenação das máquinas e dos homens para a produção de bens, a sociedade pós-industrial organiza-se em torno do conhecimento para exercer controle social e dirigir as inovações e mudanças; *planejamento da tecnologia* e criação de um mecanismo político que permita a execução desses estudos e estabeleça critérios para a regulamentação das novas tecnologias; aparecimento de uma *nova 'tecnologia intelectual'* que consiste no uso do conhecimento científico para especificar as maneiras de fazer as coisas de um modo reproduzível.

Conforme o exposto, a técnica e a ciência se tornaram inseparáveis e produziram um regime de verdade direcionado à produção econômica. Essa mudança fez aparecer as expressões nominais “SI” e “Sociedade do Conhecimento” (doravante SIC) para indicar que uma economia é fundada sobre a ciência e a informação, dado o uso competitivo do conhecimento e da inovação tecnológica. A existência da concorrência nasce, assim, para garantir o investimento contínuo em tecnologia, redução dos custos de produção e a possibilidade de aumento momentâneo de lucros pela diminuição do preços e aumento da produtividade (FARHI NETO, 2010, p. 172-173). A racionalidade do *homo oeconomicus* neoliberal é estimulada ao máximo, resultando no homem empreendedor. “O princípio de regulação próprio ao mercado, que premia a eficácia produtiva, o dinamismo, a inovação, que desqualifica a acomodação, os erros de investimento, os desperdícios [...]” (FARHI NETO, 2010, p. 174) constitui sujeitos que devem ser “inovadores” para sobreviver num ambiente de concorrência.

O regime de enunciabilidade e visibilidade sobre o trabalhador muda, pois o sujeito é um empresário de si mesmo. “Deve-se considerar que a competência forma um todo com o trabalhador é, de certo modo, o lado pelo qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 309). Em outras palavras, o sujeito é o seu próprio capital, seu produtor e fonte de sua renda, pois comporta um capital à medida que ele porta a competência - ele é uma máquina - que interessa à

produção e passa a ser remunerada por ela. A remuneração o faz consumir e “produzir uma coisa que vai ser sua própria satisfação” (FOUCAULT, 2008b, p. 311).

Os domínios que envolvem as relações de poder inerentes ao poder medical, ao racismo de Estado, ao dispositivo de sexualidade são biopolíticos. Farhi Neto (2010) deduz que haveria uma biopolítica própria para cada tipo de governamentalidade: governamentalidade liberal e governamentalidade burocrático-administrativa.

A mudança do regime de olhar deslocou o valor do capital financeiro para o capital humano. Arriscamo-nos a dizer que o neoliberalismo constitui uma “‘biopolítica da população’ pela regulação do ‘biopoder’ que age sobre a espécie humana” (MACHADO, 2015, p. 29). Por um lado, o “homem é o verdadeiro objeto do poder do Estado, na medida em que produz acréscimo de força e que é um ser que vive, trabalha e fala, na medida em que ele constitui uma sociedade” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 152-153) fazendo com que o Estado intervenha na vida do indivíduo. Por outro, à medida que o homem pertence a uma população, esta passa a ser também o objeto no saber econômico e sua sustentação, ao passo que a gestão dos trabalhadores se manifesta “através da ‘razão do Estado’”. A biopolítica, em sentido amplo, é a governamentalidade da população, “a partir dos fenômenos, sejam de natureza biológica ou econômica (FARHI-NETO, 2010, p. 161). Com efeito, tem-se o sujeito integrado ao novo sistema econômico e tecnológico descrito, o capitalismo informacional (CASTELLS, 2000), SPI (BELL, 1973) ou a modernidade líquida (BAUMAN, 2001) decorrente da reestruturação, cuja condição de possibilidade é o desenvolvimento da tecnologia da informação. É sobre a reestruturação e a formação de novos objetos na sociedade neoliberal que trataremos a seguir.

1.2 GOVERNAMENTALIDADE: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

Na seção anterior, apresentamos algumas estratégias discursivas que sociólogos e economistas utilizaram para conceituar as transformações pelas quais a sociedade tem vivenciado, dividindo-a em era pré-industrial, era industrial e era pós-industrial. Pudemos examinar que os mecanismos e estratégias político-econômicos, em decorrência das condições de emergência e de (co)existência, possibilitaram que ao fim da Segunda Guerra Mundial até o final de 1960, os países desfrutassem de

“prosperidade econômica”. Porém, nos anos 1970, viria a ocorrer uma ruptura dessa “prosperidade econômica” e surgiriam novas práticas de governamentalidade. Por isso, nesta seção, interessa-nos tratar dessas mudanças sociais, econômicas e políticas, estabelecendo como foco a criação da internet, acontecimento de impacto sobre o verdadeiro da época, compreendida do final da década de 1960 até os anos 1990, quando o neoliberalismo e a globalização ganham vigor.

Do modelo de organização administrativa científica, tal como a conhecemos e em cuja formulação o taylorismo (1930) e toyotismo (1960) atuaram como dispositivos disciplinares, identificamos o funcionamento de um “conjunto de técnicas e procedimentos com os quais se busc[ou] produzir corpos politicamente dóceis e economicamente rentáveis” (FOUCAULT, 1987, p. 223 apud CASTRO, 2015, p. 86). Modo este de atuação sobre os corpos, conforme explicitado por Foucault (1987, p. 23-24) ao se referir aos regimes exercidos em relação ao cárcere, aos hospitais, às escolas e às fábricas, dado que essas instituições não funcionaram, de início, a partir da lei, mas sim da norma. Isso porque a primeira discrimina o legal do ilegal por meio de uma série de códigos, separando uns dos outros; já a norma se investe de saberes a fim de estabelecer um padrão de referência adequando, homogeneizando, ou seja, normalizando as individualidades (CASTRO, 2015, p. 93-94). Nas fábricas, a norma deliberava que as ações deviam ser realizadas por pessoas competentes para tal: a) gerentes e administradores devem ser aqueles que detêm o conhecimento da produção completa do objeto; já b) os trabalhadores, são os sujeitos que devem executar tarefas fragmentadas. As táticas do poder e a distribuição de seu exercício fazem nascer os processos de objetivação.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 1987, p. 154).

Define-se, então, os competentes. Aqueles que têm competência para dirigir e os incompetentes, aqueles que só sabem executar (CHAUI, 2014, p. 54) - corpos docilizados. O espaço organizado ao trabalho não é, “estritamente falando, formas de exclusão, mas práticas de normalização inclusiva” (CASTRO, 2015, p. 94). Essa

técnica de sujeição tem como objeto o corpo natural. Como o corpo se torna alvo dos novos mecanismos do poder, este vale-se de novas formas de saber (FOUCAULT, 1987), isto é, a administração científica.

Em síntese, a prática do toyotismo estabelece um novo regime de verdade para a produção em massa, cujo foco passou a ser a extração de conhecimentos dos trabalhadores, participantes ativos no processo de inovação. O trabalhador, além de produzir, é difusor dos seus conhecimentos tácitos, por isso, compartilha com outros o que ele desenvolve enquanto faz sua função. Sob tal regime, o sujeito-trabalhador continua enquadrado nas práticas disciplinares, pois ele é “descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado e retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc” (FOUCAULT, 1987, p. 159). O sujeito do trabalho é uma produção do poder e o sujeito e o “conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Com a inserção das tecnologias da informação, outro modelo flexível de produção surge no cenário econômico. A racionalidade industrial, que fundamenta a produtividade e a lucratividade, foi transformada com a inserção de novas indústrias de sustentação ligadas à tecnologia e à Ciência. Lévy (1999, p. 157) defende que essa mudança fez com que as relações com o saber ficassem muito diferentes na contemporaneidade. Primeiro, as competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional tornam-se obsoletas até o fim de sua carreira; segundo, o trabalho se configura como transmissão de saberes e de produção de conhecimentos; e, por último, o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que modificam as funções cognitivas.

Como já mencionamos, a maior fonte de mudança de estrutura na sociedade pós-moderna é o regime de olhar aplicado à Ciência e à tecnologia. Assim, nascem outros processos de objetivação, no qual a inovação, ou seja, a reinvenção deve representar uma vantagem competitiva, resultado da interação entre Ciência e tecnologia. Para Bell (1973), o conhecimento teórico tem primazia sobre o empírico e a introdução de uma inovação no sistema econômico é um “ato empreendedor” realizado pelo ‘empresário’, visando à obtenção de um lucro. A “percepção alterada da natureza da inovação é que torna tão fundamental o conhecimento teórico” (BELL, 1973, p. 34). Nesses termos, é o princípio da racionalidade empresarial funcionando nas condutas dos indivíduos e da população. “A racionalidade que emerge das formas

de intercâmbio, mas a que emerge do exercício da competitividade, a saber, do cálculo do custo e benefícios” (CASTRO, 2015, p. 115).

Lévy (1999, p. 161) assevera que até o surgimento da enciclopédia, de Diderot e d'Alembert²⁹, o conhecimento era totalizável. Um pequeno grupo de homens podia esperar dominar o conjunto dos saberes (ou ao menos os principais). Bell (1973, p. 199) concorda com essa afirmação, uma vez que, ao situar a Terceira Edição da *Encyclopedia Britânica*, publicada em 1788, adotou-se, pela primeira vez, a ciência dos especialistas e se fragmentou o conhecimento, pois, como Bell (1973) observa, o prefácio da 11ª edição da *Encyclopedia Britânica*, as duas primeiras (1745-1785) haviam sido preparadas por um ou dois sujeitos, que ainda eram capazes de abranger todo conhecimento em seu ramo. Já a edição de 1967 reuniu 10 mil especialistas.

Com os avanços do século XX, o conhecimento se torna intotalizável e indominável. Lévy (1999, p. 161) compara a tecnologia com o dilúvio, que inunda de informações o ciberespaço. É, por isso, que o estudioso emprega a metáfora do oceano, porque no mar das informações, deve-se navegar ou surfar enfrentando ondas, redemoinhos, correntes e ventos contrários.

O percurso aqui apresentado dá claros sinais de que o conhecimento e a informação passaram a ser elementos fundamentais em todo desenvolvimento (CASTELLS, 2000, p. 52), desse modo, o que se torna específico à economia informacional é “a ação de conhecimento sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade. O processamento da informação é focalizado na melhoria da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade” (CASTELLS, 2000, p. 52-53). Essa é a razão para o Castells (2000) defender que esse modo de desenvolvimento informacional é constituído pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação. Se por um lado, o industrialismo é voltado para o crescimento da economia, por outro o

²⁹ A *Encyclopédie*, a primeira enciclopédia publicada na Europa, foi idealizada e editada pelo filósofo e escritor francês Denis Diderot (1713-1784), com a colaboração do físico e matemático Jean D'Alembert (1717-1783), responsável pela parte de ciências e matemática. "Contendo mais de 70 000 artigos e verbetes, a obra é um inventário de todo o conhecimento humano da época, nas mais diversas áreas: filosofia, ciências, matemática, história, religião, artes, entre outras. A princípio era composta por 28 volumes (sendo 17 de texto e 11 de ilustrações), organizados em ordem alfabética. Entre 1776 e 1780, outros editores publicaram mais sete volumes, totalizando 35. A Enciclopédia desafiou alguns dogmas da Igreja Católica ao incentivar o pensamento livre, encontrando resistência entre o clero". Pela primeira vez, os conhecimentos científico, artístico e filosófico da época ficaram à disposição do público em geral, sendo a coleção a principal reunião das teses iluministas até então. Inspirou a criação de outras enciclopédias como a Britânica. (Disponível em: <<http://super.abril.com.br/comportamento/enciclopedia>>. Acesso em: 12 ago. 2016.)

informacionalismo é voltado para o desenvolvimento tecnológico com acúmulo de conhecimentos. Ambos ambicionam o aumento da produtividade, e consequentemente o aumento do lucro.

Em resumo, a SPI, SR ou SI são expressões nominais circunscritas ao discurso da SIC, estabelecida, coordenada, regida pelo regime do “paradigma tecnológico”. Bell (1973, p. 241) corrobora com a (co)existência dos enunciados estabilizados por esse regime:

[...] primeiro, as fontes de inovações decorrem cada vez mais da pesquisa e do desenvolvimento (mais diretamente, existe um novo relacionamento entre a Ciência e a tecnologia, em virtude da centralidade do conhecimento *teórico*); segundo, o peso da sociedade - calculado por uma maior proporção do PNB e por uma porção também maior de empregos - incide cada vez mais no campo do conhecimento.

O peso conferido ao conhecimento faz com que o governo institua políticas educacionais para a inclusão de maior número de jovens entre 19 até 22 anos. Essa tática é refletida nas palavras de Bell (1973, p. 245-246), que estimava que o principal problema da SPI seria obter um número adequado de pessoas treinadas com um certo gabarito profissional e técnico, sobretudo com ensino superior, precisando de mais engenheiros, químicos e matemáticos. Em decorrência dessa emergência da aplicação dos conhecimentos científicos nas novas indústrias, os cientistas passam a ocupar os primeiros postos de trabalho. No quadro 1, buscamos demonstrar o funcionamento do discurso da SI/Pós-industrial, cujas fissuras estão entre cada sociedade, as quais, conforme os saberes e poderes em exercício, instituem condutas. Trata-se, de condições de (co)existência dos enunciados que marcam a irrupção de acontecimentos.

Para Bell (1973, p. 538), três fatores concorrem para as transformações na SI: no setor econômico, a transposição da manufatura para os serviços; no campo tecnológico, a tecnologia desenvolvida, com bases científicas, é central para as modernas indústrias; no campo social, trata-se da ascensão de novas elites técnicas e o advento de um novo princípio de estratificação social.

Quadro 1 - Estratificação e Poder

	PRÉ-INDUSTRIAL	INDUSTRIAL	PÓS-INDUSTRIAL
Recurso	Terra	Maquinaria	Conhecimento
Lugar Social	Fazenda Plantação	Firma comercial	Universidade Instituto de pesquisa
Figura dominante	Proprietários de terras Forças armadas	Empresários	Cientistas
Meios de exercer o poder	Controle direto pela força	Influência indireta sobre a política	Pesquisadores Equilíbrio de forças técnico-políticas Franquias e direitos
Base das classes	Propriedade Forças armadas	Propriedade Organização política Capacidade técnica	Capacidade técnica Organização política
Acesso	Herança Captura pelas armas	Herança Patronato Educação	Educação Mobilização Cooptação

Fonte: Autoria nossa, com base em Bell (1973, p. 398).

Assim, diferente da teoria econômica clássica que compreendia que os altos rendimentos eram gerados com o aumento de fundos de capitais, em práticas da SI/Sociedade Pós-industrial, a transformação tecnológica se constitui no mais efetivo determinante de salários mais elevados (BELL, 1973). Nesse sentido, a investigação que Castells (2000, p. 42) propõe, para dar conta da SR, é “localizar o processo de transformação tecnológica revolucionária no contexto social em que ele ocorre e pelo qual está sendo moldado”. A economia, sociedade e cultura são elementos de análise pela revolução da tecnologia da informação, a partir de 1990.

É relevante atentar para as condições que se impuseram às tecnologias da informação para que elas se constituíssem objeto de sustentação das práticas em vigor, reguladas e orientadas pelo regime de verdade no qual estavam circunscritas, elas tiveram suas condições de emergência com o financiamento militar e dos mercados nos primeiros estágios da industrialização eletrônica, da década de 1940 à de 1960. “A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, o extraordinário desenvolvimento da tecnologia científica levou às bombas de hidrogênio, às redes de informação rápida à [sic] distância, coordenadas em horários ajustados através de sistemas de computadores, aos mísseis balísticos intercontinentais” (BELL, 1973, p. 36).

Por conseguinte, as tecnologias foram as condições de possibilidade para a reestruturação global do capitalismo, no início dos anos 1970, bem como a tentativa de reaparelhar a antiga sociedade com essas tecnologias. Podemos compreender, a partir de Castells (2000, p. 43, grifos do autor), que “liberdade, inovação individual e iniciativa empreendedora oriunda da cultura dos *campi* norte-americanos da década de 1960”, foram as condições de possibilidade para o desenvolvimento da tecnologia da informação nos Estados Unidos.

A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e distribuição de energia foi o elemento principal na base da sociedade industrial (CASTELLS, 2000, p. 68).

Conforme vimos discorrendo, desde os anos 1950, a inovação tecnológica fora essencialmente conduzida no e pelo mercado. A revolução da tecnologia da informação nasceu na década de 1970, momento de surgimento de inúmeros inventos nesse campo do saber. Castells (2000, p. 91) considera que esse período foi marcado por uma descontinuidade dado o “salto qualitativo na difusão maciça da tecnologia em aplicações comerciais e civis, devido a sua acessibilidade e custo cada vez menor, com qualidade cada vez maior”. O microprocessador torna-se o principal dispositivo de difusão da microeletrônica, inventado em 1971. O microcomputador, inventado em 1975, foi o primeiro produto comercial, e o Apple II introduzido em 1977. A fibra ótica também passou a ser produzida em escala global na mesma década (CASTELLS, 2000, p. 91).

Finalmente, a formulação da Internet foi possibilitada por uma fusão de estratégia militar do Departamento de Defesa dos EUA e a cooperação científica da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA), foi considerada uma das mais inovadoras instituições de pesquisa. Desde o lançamento do primeiro Sputnik, a ARPA empreendeu inúmeras iniciativas ousadas como o conceito criado por Paul Baran³⁰ na *Rand Corporation* em 1960-1964, de um sistema de comunicação invulnerável a

³⁰ Essa invenção de um sistema de comunicação em rede distribuída é ilustrada num diagrama, figurando três tipos de comunicação: centralizada, descentralizada e distribuída. A comunicação em rede é distribuída e constitui o regime de luz da Sociedade da Informação e do Conhecimento (Cf. p. 196). Diagrama de Paul Baran. Disponível em: <<http://flutuante.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Diagrama-de-Paul-Baran.png>>. Acesso em 10 set. 2016.

ataques nucleares, pois a troca de pacotes era feita por sistema sem centros de comando e controle.

Importa destacar que a primeira rede de computadores - ARPANET - em homenagem à agência ARPA e o sufixo net que significa redes - entrou em funcionamento em 1 de setembro de 1969 e contava com quatro nós: 1) Universidade da Califórnia em Los Angeles; 2) *Standford Research Institute*; 3) Universidade da Califórnia em Santa Bárbara e 4) Universidade de Utah. A ARPANET estava aberta aos centros de pesquisa que colaboraram com o Departamento de Defesa dos EUA. Com o passar do tempo ficou difícil separar a pesquisa de fins militares, científicos e pessoais. Em 1983, a ARPANET foi dividida e esta ficou destinada a fins científicos e a MILNET, para aplicações militares. Na década de 1980 a ARPANET passou a se chamar ARPANET-INTERNET e depois INTERNET. A ARPANET encerrou suas atividades em 28 de fevereiro de 1990 e a NSFNET, operada *pela National Science Foundation* assumiu o posto de espinha dorsal da Internet. Em 1995, após pressões comerciais e o crescimento das redes privadas e cooperativas, a NSFNET encerrou as atividades abrindo espaço para a Internet privatizada e sem autoridade supervisora.

Desses acontecimentos, criam-se as condições de possibilidade ao campo educacional, tendo em vista que a origem universitária da Rede possibilitou o desenvolvimento e difusão da comunicação global mediada por computadores (CMC) em larga escala. Primeiro nos EUA, entre pós-graduandos e corpo docente de universidades, no início dos anos 1990. Em poucos anos de globalização, a novidade se espalhou para o mundo³¹.

Junto às mudanças das tecnologias e técnicas, os regimes de dizibilidade e de visibilidade³² da SIC tomaram outras formas, atribuindo dependência à produção de conhecimento por meio da Ciência. Esse regime de olhar requeria mudanças em certas práticas dentre as quais a necessidade de mudanças organizacionais, o treinamento de uma nova força de trabalho e o chamado “aprender fazendo”.

³¹ Contudo, no início, em virtude de dificuldades tanto para o uso da internet quanto para localizar e receber informações, um grupo de pesquisadores do CERN chefiado por Tim Berners Lee e Robert Cailliau inventou um novo aplicativo - a teia mundial world wide web WWW - que organizava os sítios da internet por informação. A mesma equipe criou um formato para os documentos em hipertexto (*hypertext markup language* - HTML), mantendo a flexibilidade da Internet para que os computadores pudessem adaptar suas linguagens específicas a esse formato.

³² Tratamos desses regimes na seção 2.

Nessa ordem, Newton (2008) compreende o enunciado “aprender a aprender” como um “aprender fazendo” - *learning by doing* - formulação da pedagogia de John Dewey. O objetivo dessas estratégias discursivas é aumentar a estatística de produtividade, o que serve como nexos para a racionalidade econômica. Sobre tal aspecto, Castells (2000, p. 136) declara que, “a longo prazo, a produtividade é a fonte da riqueza das nações. E a tecnologia, inclusive organizacional e a de gerenciamento, é o principal fator que induz à produtividade”. Para tanto, Castells (2006) aponta cinco aspectos centrais para o que ele nomeia de paradigma da tecnologia da informação, quais sejam:

1. A informação é a matéria-prima; a tecnologia age sobre a informação;
2. As novas tecnologias penetram em toda atividade humana;
3. A morfologia da rede é implementada materialmente em todas as organizações graças às tecnologias da informação - a lógica de redes;
4. O paradigma da tecnologia da informação é baseado na flexibilidade que pressupõe reconfiguração nas organizações, instituições bem como seus componentes;
5. A convergência das tecnologias para um sistema altamente integrado.

Os aspectos enunciados compõem a grade de especificação do regime governamental neoliberal e se trata de um efeito do poder. Na ordem da globalização, o que a inovação tecnológica e o crescimento da produtividade buscam é aumentar a lucratividade e a competitividade. Dessa forma, a inovação é a condição de existência da sociedade neoliberal que se alimenta da competitividade entre os empreendedores e cuja principal estratégia para aumentar a lucratividade é a “ampliação de mercados e a luta por fatias de mercado” (CASTELLS, 2000, p. 137). Diga-se, essas fatias do mercado perdem as fronteiras territoriais e se expandem pelo globo.

Assim, o que vai se configurando e fortalecendo cada vez mais é que, numa sociedade globalizada, o “mercado” não é tanto uma interação de barganha de forças competidoras quanto pressões de demandas manipuladas, artificialmente criadas, e desejo de lucro rápido” (BAUMAN, 1998, p. 54-55). Sob tal direção, para os liberais, o princípio regulador da sociedade era a troca, já, para os neoliberais é a concorrência. “Se a troca remete para a igualdade, a concorrência remete, ela, para a desigualdade. O novo modo de governo do mercado substitui ao par troca-igualdade, o par

desigualdade-empresa” (LAZZARATO, 2011, p. 17). Condição de o mercado e a concorrência não serem considerados o resultado de um “jogo natural” dos desejos, dos instintos, dos comportamentos, e sim um “jogo formal” entre desigualdades, instituído e continuamente alimentado e sustentado especialmente pelo Estado.

Sob esses regimes de funcionamento, as empresas capitalistas aumentaram substancialmente sua lucratividade nos anos 1990, já que, pelo fato de estender seu alcance global, integrando mercados, o capital, os capitalistas e as empresas capitalistas maximizavam as vantagens comparativas de localização. Daí uma das razões para o fato de a globalização revelar-se de “caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo” (BAUMAN, 1999, p 56).

A nova ordem global produz procedimentos, regida pelos princípios da SIC, cuja regularidade discursiva é o funcionamento em rede, descentralizada, com fluidez, flexibilidade e desregulamentação, como pondera Bauman (1999, p. 65):

O padrão dominante pode ser descrito como ‘afrouxamento dos freios’: desregulamentação, liberalização, flexibilidade, fluidez crescente e facilitação das transações nos mercados financeiros imobiliário e trabalhista, alívio da carga tributária etc. Quanto mais consistente a aplicação desse padrão, menos poder é retido nas mãos do agente que o promove e menos ele poderá, por ter cada vez menos recursos, evitar aplicá-lo caso o deseje ou seja pressionado a fazê-lo.

A globalização refere-se, desde então, às “forças anônimas” que se estende para além do alcance da capacidade de ação de quem quer que seja em particular. Bauman (2001, p. 11) assinala que “O fim do Panóptico é o arauto do fim da era do engajamento mútuo: entre supervisores e supervisados, capital e trabalho, líderes e seguidores, exércitos em guerra”.

Na fase líquida do capitalismo, a expansão não se dá mais pela “conquista de novo território, mas [pela] destruição das muralhas que impediam o fluxo dos novos e fluidos poderes globais” (BAUMAN, 2001, p. 11). O poder ultrapassa as fronteiras territoriais por meio do livre comércio. As principais técnicas do poder são a fuga, o desenlace, o desengajamento e a “efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial. O capitalismo explora os espaços de forma extraterritorial, sem se responsabilizar pelas “conseqüências de tudo, bem como com a necessidade de arcar com os custos” (BAUMAN, 2001, p. 11).

Para que as relações de poder do “pós-panóptico” (BAUMAN, 2001, p. 11) funcionem, ganhem unidade na descontinuidade das práticas de enunciabilidade e visibilidade da modernidade, faz-se necessário um dispositivo, por nós chamado dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento³³, entendido como um conjunto heterogêneo de instrumentos que podem englobar “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”. (FOUCAULT, 2015, p. 364). Assim, o dispositivo tem como função principal responder a uma urgência histórica.

Reiteramos que, junto à racionalidade da globalização, está o regime neoliberal. Para Foucault o “governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos juristas, mas um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar” (FOUCAULT, 2015, p. 417). Nesse sentido, o governo dispõe de uma série de finalidades específicas que implicam em dispor as coisas, ou seja, “utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas” (FOUCAULT, 2015, p. 418). O que interessa ao governo neoliberal são as táticas diversas aplicadas nas coisas que ele dirige por meio de: desregulamentação dos mercados financeiros e liberalização das transações internacionais; e criação de uma infraestrutura tecnológica capaz de processamento em alta velocidade dos modelos necessários para lidar com a complexidade das transações financeiras.

Segundo Bauman (1999, p. 60), com a globalização, o “tripé da soberania” é quebrado. A auto-suficiência militar, econômica e cultural de qualquer Estado deixou de ser uma perspectiva viável. Como “governar consiste em conduzir condutas, colocando em funcionamento um “conjunto de ações sobre ações possíveis: incitando-as, induzindo-as, desviando-as, facilitando-as ou dificultando-as, fazendo-as mais ou menos prováveis” (CASTRO, 2015, p. 112), os Estados buscaram alianças e entregaram voluntariamente pedaços cada vez maiores de sua soberania a fim de preservar sua capacidade de policiar a lei e a ordem. “Paradoxalmente, foi a morte da soberania do Estado, não o seu triunfo, que tornou tão popular a idéia da condição estatal” (BAUMAN, 1999, p. 61). A governamentalidade do Estado atua:

³³ Tratamos mais detalhadamente o conceito de dispositivo e o funcionamento do dispositivo que estamos chamando de “Sociedade da Informação e do Conhecimento” nos capítulos 3 e 4, ampliando-o a partir do olhar deleuziano ao conceito (DELEUZE, 1990).

no cabaré da globalização, o Estado passa por um strip-tease e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão. Com sua base material destruída, sua soberania e independência anuladas, sua classe política apagada, a nação-estado torna-se um mero serviço de segurança para as mega-empresas (BAUMAN, 1999, p. 62).

Com efeito, as práticas discursivas da globalização separam a economia e a política com o intuito de proteger a primeira contra a intervenção regulatória da segunda. A perda de poder da política como um agente efetivo faz do “significado primordial do termo ‘economia’ o de ‘área não política’”, pois o “Estado não deve tocar em coisa alguma relacionada à vida econômica: qualquer tentativa nesse sentido enfrentaria imediata e furiosa punição dos mercados mundiais” (BAUMAN, 1999, p. 62-63).

No capitalismo global, regido pela racionalidade neoliberal, “o homem ‘que quer se reconstituir não é o homem do intercâmbio, não é o homem consumidor, mas o homem da empresa e da produção’” (CASTRO, 2015, p. 115). Bauman (1999, p. 65) explica o funcionamento da governamentalidade no regime neoliberal:

Agora é a conduta dos ‘mercados’ — primordialmente das finanças mundiais — a principal fonte de surpresa e incerteza. Não é difícil portanto ver que a substituição dos Estados territoriais ‘fracos’ por algum tipo de potências legislativas e policiais globais seria prejudicial aos interesses dos ‘mercados mundiais’. E assim é fácil suspeitar que, longe de agirem em contradição e guerra uma com a outra, a fragmentação política e a globalização econômica são aliados íntimos e conspiradores afinados.

Foucault pontua que o liberalismo é constituído pela limitação de exercício do poder do Estado. O mercado é o mecanismo que regulamenta a ação do governo, pois se constitui como um dispositivo de veridicção. É de alguma maneira natural e dotado de suas próprias leis. Já, para os neoliberais, a espontaneidade do mercado é posta em dúvida. Toda trama da sociedade deve ter a forma da empresa. “O princípio regulador de autolimitação da ação governamental, então, já não é a racionalidade que emerge das formas de intercâmbio, mas a que emerge do exercício da competitividade, a saber, do cálculo do custo e benefícios” (CASTRO, 2015, p. 115). O teórico (2008b, p. 383) assevera, ainda, que o princípio da racionalidade empresarial se aplica à análise das condutas dos indivíduos e da população. Com a

racionalidade empresarial, na qual toda conduta se converte em objeto da economia, o dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento organiza o setor da tecnologia da informação como fonte de novas tecnologias e saber para toda a economia.

Pode-se observar que o setor financeiro é a “força motriz da formação de um mercado financeiro global eletronicamente conectado, a fonte suprema dos investimentos e da geração de valor para toda a economia” (CASTELLS, 2000, p. 202). A lógica empresarial de acumulação e o apelo do consumismo impulsionam as formas culturais nas organizações do informacionalismo (CASTELLS, 2000, p. 202). Na SIC, o “*surgimento e a consolidação da empresa em rede* em todas as suas diferentes manifestações seja[m] a resposta para o ‘enigma da produtividade’” (CASTELLS, 2000, p. 256, grifos do autor).

Contudo, esse mercado financeiro globalizado não beneficia a todos. “De fato, a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial” (BAUMAN, 1999, p. 67). Dessa forma de atuação, o regime de verdade e o conjunto de regras que regem o dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento é o que sustentará a implantação da sociedade na informação no Brasil, conforme discutiremos na próxima seção.

1.3 NO CAMPO DA POSSIBILIDADE: SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO OU SOCIEDADES DO CONHECIMENTO?

Nosso objetivo, nesta seção, é estabelecer como ponto de partida a descrição do acontecimento discursivo que circunstancia a SIC como horizonte para a busca das unidades que aí se formam (FOUCAULT, 2008a), entendendo o conceito de acontecimento como:

não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se com efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 2012, p. 54).

trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com

outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2003, p. 255-256).

Conforme o exposto, para Foucault (2003), os enunciados são decorrentes de acontecimentos e têm suas condições e seu domínio de aparecimento. Constituem-se em domínios discursivos e não discursivos, isto é, as formações discursivas podem se articular em instituições, acontecimentos políticos, práticas, processos econômicos e relações sociais (FOUCAULT, 2008a, p. 185).

Para essa pesquisa, tratamos das condições de possibilidade do aparecimento da SI quando estabelecemos o recorte da crise do capitalismo industrial, o desenvolvimento da tecnologia da informação que passou a atuar no capital, conduzido pelas mãos dos Estados Unidos. País este que iniciou a reestruturação do capitalismo nos anos 1970, como já dissemos, e nos anos 1990, propôs a globalização e o sistema normativo que estabelecia os procedimentos para que fosse implantado o programa. HPCC (*High Performance Computing and Communications*), cujo objetivo era o avanço da tecnologia de redes e computação nos EUA, sob um escopo acadêmico. A partir de 1993/94, incluiu-se, nesse mesmo país, a iniciativa da *National Information Infrastructure* (NII). Além dessas ações, foi lançado a ideia da *Global Information Infra-structure* (GII) ou infraestrutura global de informação, como um desafio mundial a ser enfrentado por todos os governos. Essa iniciativa foi acontecimento para que a União Europeia (UE) publicasse em 1993 o *White Paper on Growth Competitiveness and Employment - The challenges and ways forward into de 21st Century*³⁴.

No Brasil, a instituição Porvir.org atua sob esses princípios, uma vez que se pode apreender o regime de funcionamento da SI em modo similar a um sumário da plataforma disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/>> (Figura 3).

³⁴ A tradução livre desse documento da UE para o português é *Livro Branco sobre Crescimento Competitividade e Emprego - Os desafios e os caminhos para o século XXI*. No Brasil, o documento com a mesma finalidade receberá o nome apenas de Livro Branco da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCT, 2002a).

Figura 3 – Objetos, enunciados, conceitos e temas na ordem do paradigma tecnológico.



Fonte: Sumário Porvir (2015a). Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

A Figura 3 destaca palavras-chave em cores diferentes para nominalizar as seções que compreendem o guia temático *Tecnologia na Educação*, numa espécie de sumário. Essas palavras-chave, em caixa alta e cor diferenciada, são duplicadas no menu superior, facilitando a navegação pelas seções porque ambas contêm o hiperlink que conduz para a seção relacionada³⁵. Em cada enunciado está presente a questão da “tecnologia” aplicada ao campo da educação. Para isso, cada enunciado contempla um dos aspectos envolvidos, assim, podemos apreender que, nas relações saber-poder, a prática discursiva propõe ao consulente que ele: a) avalie a importância das tecnologia para a educação na atualidade; b) mensure o conhecimento que possui acerca da efetividade de ferramentas tecnológicas para a educação; c) questione sobre o conhecimento de infraestrutura necessária para o funcionamento das tecnologias; d) avalie modelos em operação; e) acompanhe as tendências de mercado para as tecnologias em projeção

³⁵ O funcionamento deste material interativo e o modo de navegar é detalhado na seção 4.2, do capítulo analítico.

O enunciado “a tecnologia precisa ser usada na educação”, mantém relações com outros enunciados, coadunando com campos associados como o pedagógico, o tecnológico, o midiático, o econômico e o político. A estratégia é dispor os enunciados em forma de guia, com o objetivo de, primeiramente, sensibilizar os sujeitos-profissionais da educação – subjetivando-os à adesão do modelo proposto.

Tais enunciados integram o campo dos acontecimentos discursivos, que compõem o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas. Permite-nos questionar como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 2008a, p. 31). As relações de (co)existências enunciativas vão sustentar e difundir os campos de dizibilidades e visibilidades possíveis em dado campo do saber, pertencentes à determinada formação discursiva.

A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (FOUCAULT, 2012, p. 143).

As formações discursivas, a partir de regras de formação, organizam enunciados dispersos e/ou regulares numa mesma ordem. Como as regras são as condições de (co)existência para os enunciados, interessa-nos na análise do sujeito professor inovador³⁶, a partir do acontecimento discursivo da SI, investigar a (co)existência dos enunciados produzidos, dentre eles, os que se encontram na Seção Infraestrutura – Porvir, conforme Figura 4, a seguir.

³⁶ Tratamos mais detalhadamente os modos de subjetivação do professor inovador no capítulo três.

Figura 4 – O professor é subjetivado de um novo modo na SIC



Fonte: Porvir (2015a). Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>>. Acesso em: 15 out. 2016.

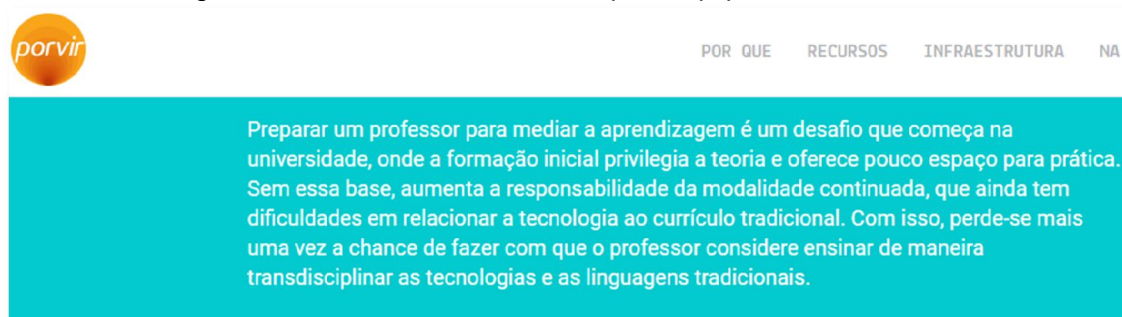
No enunciado "O que considerar para equipar as suas escolas para o uso da tecnologia com fins pedagógicos?", a instituição Porvir aponta três aspectos necessários à escola, os quais foram organizados segundo uma ordenação crescente. Contudo, essa sistematização é realizada com equilíbrio entre os componentes (alunos, professor e recursos), fundamentais para a existência e manutenção dessa segmentação e em cuja logística se possa criar as condições ideais para que a proposição seja bem-sucedida. Ressaltamos que o professor ocupa, na disposição estabelecida, lugar central, com conexão com as dimensões laterais: aluno e recursos. Porém, professor e recursos organizam-se em função de manter o aluno ativo, este que, com a tecnologia, deixa a passividade do ensino tradicional. O professor é o sujeito que, na contemporaneidade, além de conhecimentos e informações, precisa, agora, de formação técnica e tecnológica, de saberes que operem de acordo com a logística implementada e assegurem benefícios para o ensino e para a aprendizagem.

É preciso aprender na SC. Os professores compõem o campo de atuação da biopolítica sobre a qualificação desses profissionais para o uso das TICs:

A aprendizagem está no centro das sociedades do conhecimento. A expansão das redes digitais abre oportunidades fantásticas para facilitar a educação e a aprendizagem em todos os níveis. Mas esse potencial só pode se materializar se requisitos básicos forem cumpridos: acima de tudo, conteúdo de alta qualidade e instrutores bem treinados. (UNESCO, 2015, p. x, grifos nossos).

O treinamento dos professores reiterativo na prática discursiva da educação na SC. Como já mencionado, o professor compõe a infraestrutura da rede. Por se tratar de um recurso humano, deve ser normalizado a partir de um padrão de ótimo do professor inovador:

Figura 5 - Infraestrutura necessária para equipar a escola da SIC



Fonte: Porvir (2015a). Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>>. Acesso em: 15 out. 2016.

No enunciado “Preparar um professor para mediar a aprendizagem é um desafio que começa na universidade”³⁷, o professor contemporâneo não é aquele quem ensina o conhecimento, mas quem “media” a aprendizagem. Estando a informação disponível, o professor mediará porque serve como meio para chegar até a informação e ajudar os alunos a transformá-la em inovação. Para essa troca do papel de tradicional para inovador, há que se aprender as práticas pedagógicas adequadas. O professor, além da função de mediador, atua de modo “transdisciplinar as tecnologias e as linguagens tradicionais”. Neste caso, a transdisciplinaridade aqui está relacionada à articulação das velhas e novas tecnologias, no chamado “ensino híbrido”³⁸. Para apreender essa nova “fórmula” pedagógica para a escola do século XXI, os professores são “instrutores bem treinados”.

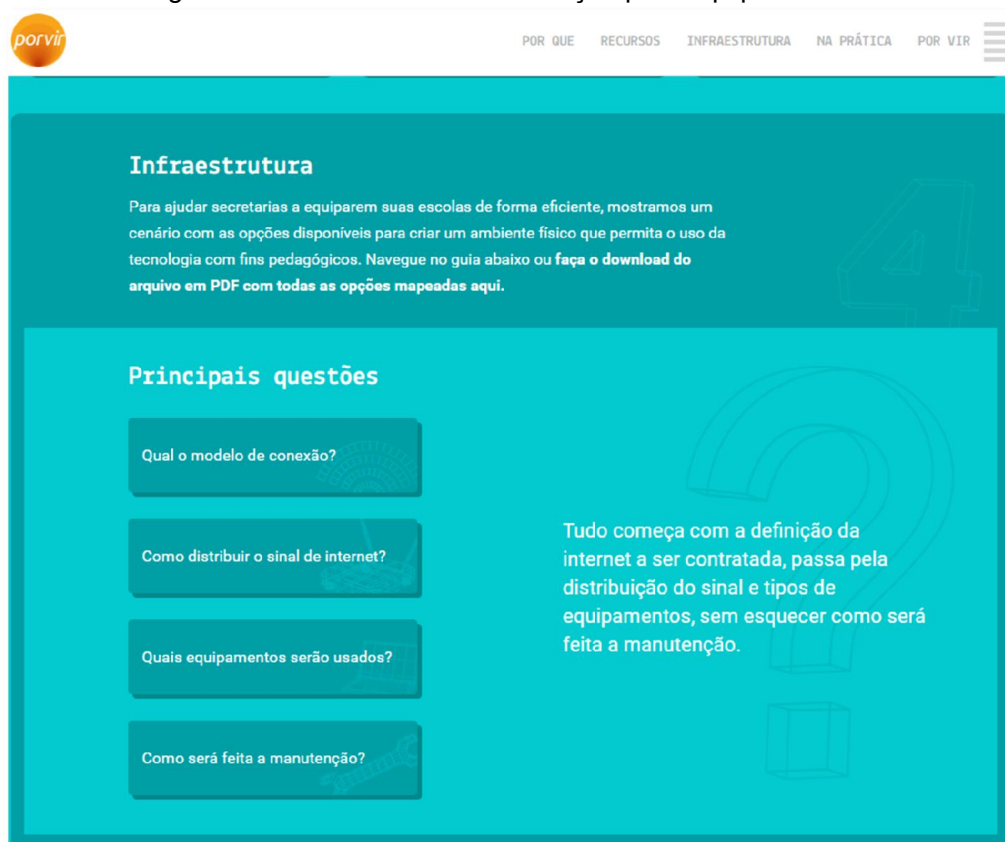
O Estado encarrega-se de proporcionar “‘capacitação tecnológica’ e [além] de promover a utilização compulsória das tecnologias de informação e comunicação, como no caso do governo eletrônico, são também fontes de geração de consumo” (TAKAHASHI, 2000, p. 186). Nas escolas, a estrutura em rede é replicada e atribuída

³⁷ A formação universitária como pré-requisito para que um sujeito exerça a posição de professor e possa proferir determinados enunciados, exercer certos gestos e condutas faz parte de um dos procedimentos de sujeição, que Foucault (2012, p. 37) define como rarefação dos sujeitos por meio do “ritual da palavra”.

³⁸ Adentramos na temática do ensino híbrido, na prática analítica constante em 4.2.

ao governo estatal por meio das secretarias de educação como é possível observar no enunciado abaixo:

Figura 6 - Infraestrutura de informação para equipar a escola



Fonte: Porvir (2015a). Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>>. Acesso em: 15 out. 2016.

No enunciado “Para ajudar as secretarias a equiparem suas escolas [...]”, o sujeito Porvir, ao considerar a responsabilidade atribuída às secretarias em atualizar a infraestrutura da rede nas escolas, aconselha e concede informações técnicas para ajudar as instituições escolares nessa empreitada. As "recomendações" funcionam como normalizações para possibilitar a conexão na "escola do século XXI". É responsabilidade dos governos municipal, estadual ou federal, dependendo da instância à qual a escola está submetida, normalizar esses espaços para o correto funcionamento da conectividade.

A expansão da conectividade para todos espaços, inclusive na escola, é um dos fatores que contribui para a apropriação da “cultura do computador” e para alteração do nome SI para SC, no final da década 1990. A escola é, ainda, o espaço

onde se inicia o processo de aprendizagem. A adoção do termo SC é uma tática que visa “mudar o foco do debate global sobre SI para um conceito mais amplo, complexo e empoderador de Sociedades de Conhecimento” (MANSELL; TREMBLAY, 2015), como esclarece a diretora-geral da UNESCO, Irina Bokova.

A Sociedade da Informação é a pedra angular das sociedades do conhecimento. O conceito de ‘sociedade da informação’, a meu ver, está relacionado à idéia da ‘inovação tecnológica’, enquanto o conceito de ‘sociedades do conhecimento’ inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de ‘sociedades do conhecimento’ é preferível ao da ‘sociedade da informação’ já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo (KHAN, 2003, *apud* AMBROSI; PEUGEOT; PIMENTA, 2005, p. 56).

Em suma, a expressão Sociedade da Informação divulga o discurso de inovação tecnológica como fator marcante da passagem de uma sociedade moderna para uma sociedade pós-moderna. Já a expressão Sociedades do Conhecimento é uma revisitação do termo, na qual o discurso da pluralidade e do fator central do conhecimento ganha destaque. Dado o impasse entre os autores, que por um lado argumentam que algumas sociedades ainda estão na fase inicial de implantação da tecnologia enquanto outras, estão em estado de compartilhamento de conhecimento por meio das TICs, usamos as duas expressões para nos referirmos ao dispositivo discursivo desta pesquisa.

1.4 FORMULAÇÃO E EXERCÍCIO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção, consideramos ser importante buscarmos refletir sobre as razões que mobilizam a implantação da SI, dado que, em alguns países, ela tem sido coordenada por um ministério ligado à indústria e/ou comércio; em outros, por um ministério responsável pela área de Ciência e Tecnologia. No caso do Brasil, o Ministério da Ciência e Tecnologia (doravante MCT), tendo possibilitado a criação da Internet, de 1988 a 1996, ficou responsável também pela implantação do PSI, especificado no documento *Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde*, organizado por Tadao Takahashi (2000).

No Brasil, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC), em 1994, que a política neoliberal foi adotada de forma contundente, com a justificativa de manter a inflação sob controle e integrar o país na economia global. Assim, esse governo, logo após o encontro do G7/G8, em Bruxelas, em 1995, decidiu como “uma das principais medidas de sua administração, melhorar o sistema brasileiro de comunicação para ligar-se à supervia global emergente” (CASTELLS, 2000, p. 450). Nesse período, para regular as atividades em telecomunicação, constitui-se como uma das estratégias mais importantes desse governo a privatização das telecomunicações e a criação da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel). O PSI revela-se, sob esses moldes, como um dos programas do ‘Avança Brasil’ (slogan conferido a políticas do governo FHC), como resultado de uma série de medidas para aderir à economia informacional (CASTELLS, 2000) ou como o documento denominado “nova economia”, com a introdução das tecnologias de informação em todo território nacional, constituindo-se, por isso, um acontecimento. É um trabalho que se inicia em 1996, coordenado pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, regido pela globalização: a promessa consistia em “alavancar a pesquisa e a educação, bem como assegurar que a economia brasileira [tivesse] condições de competir no mercado mundial” (TAKAHASHI, 2000, p. v). O programa foi oficialmente lançado pela Presidência da República em 15 de dezembro de 1999, sob o Decreto n.º 3.294/99 (BRASIL, 1999).

Nesse segmento e para o que se propõe este trabalho, são relevantes os enunciados do *Livro Verde* (doravante LV), tendo em vista que eles retomam as condições de emergência sobre as quais tratamos na segunda seção 1.1. Isso porque se estabelecem sob o regime de verdade circunstanciado ao discurso econômico, nomeado por Castells (2000, p. 165) como “paradigma da tecnologia da informação”: a “produtividade e a competitividade na produção informacional baseiam-se na geração de conhecimentos e no processamento de dados”.

No campo de dizibilidade, no qual se formula a SI, a produção de conhecimentos é discursivizada como ferramenta para a concorrência entre empresas, sendo estas organizadas em forma de rede. As tecnologias da informação funcionam como a base para o desenvolvimento de um país. A pesquisa acadêmica e o “sistema educacional são condições necessárias, porém não suficientes, para que os países, as empresas e os indivíduos ingress[em] no paradigma informacional” (CASTELLS, 2000, p. 167).

Dessa feita, o PSI, regulado pelo regime de verdade ao qual mencionamos, depositam, na geração de conhecimento, a esperança de desenvolvimento integral de uma nação num ambiente de concorrência global:

O conhecimento tornou-se, hoje mais do que no passado, um dos principais fatores de superação de desigualdades, de agregação de valor, criação de emprego qualificado e de propagação do bem-estar. A nova situação tem reflexos no sistema econômico e político. A soberania e a autonomia dos países passam mundialmente por uma nova leitura, e sua manutenção - que é essencial - depende nitidamente do conhecimento, da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico (TAKAHASHI, 2000, p. v).

O poder, sob os moldes do LV, é uma tática da governamentalidade, pois estabelece as metas de implementação do PSI, ou seja, táticas que possibilitam que se governe a população, por meio da: “ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações” (TAKAHASHI, 2000). Já o plano detalhado de execução do Programa, com procedimentos para o decênio (2002-2012), encontra-se registrado no *Livro Branco* (doravante LB), resultado de discussão realizada na Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, em setembro de 2001 (MCT, 2002a).

O LV é o primeiro documento oficial que versa sobre a implantação da SI no Brasil, com ampla circulação entre os “demais Ministérios, o setor empresarial e a comunidade científica”. Tomado nesta pesquisa como um monumento na qual a tarefa primordial deixa de ser interpretá-lo. Trata-se de “trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: [...] organiza[r], recorta[r], distribui[r], ordena[r] e repart[ir] em níveis, estabelece[r] séries, distingu[ir] o que é pertinente do que não é, identifica[r] elementos, defin[ir] unidades, descreve[r] relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Assim, com base no modelo estabelecido pela SI divulgada pelo UIT e G7/G8 (discorrido na seção anterior), o programa estabelece como condição de existência o compartilhamento das responsabilidades entre governo, organizações privadas e a sociedade civil. Os objetivos propostos neste documento foram:

[...] *integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, de forma a contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade e, ao mesmo tempo, contribuir para que a economia do País tenha*

condições de competir no mercado global (TAKAHASHI, 2000, p. 10, grifos nossos).

Na SI, a utilização das TICs para a “inclusão social e todos” deve iniciar na fase escolar. Como a responsabilidade na implantação deve ser compartilhada, a escola toma para si esta lógica, conclamando o governo, os profissionais da educação, a sociedade e as universidades, para que cada um contribua com a parte que lhe provier como visualizamos no enunciado a seguir:

Figura 7 – A inserção de computadores mudou as práticas com a informação



Fonte: Histórico da tecnologia na escola, Porvir (2015a). Disponível em: <http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-que/>. Acesso em: 15 out. 2016.

Sob o regime de enunciabilidade do LV, consideramos interessante observar como o dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento organiza a prática discursiva do *Porvir.org*, uma vez que essa instituição ocupa diferentes posições para dizer o que diz, em busca estabelecer um elo que una a sociedade, o governo, a comunidade escolar e os centros de P & D. Na diligência de conclamar a sociedade se “mobiliza[r] por internet rápida nas escolas”, o *Porvir.org* é aquele dá suporte, que ajuda, dado que orienta: traduz “os anseios dos alunos” para políticos e tomadores de decisão por meio de “uma mensagem simples, direta”. Dentre os significados possíveis, o léxico “mobilização” aparece nesse enunciado como “arregimentação de pessoas, geralmente de uma determinada classe, para participar de atos políticos ou reivindicatórios”.³⁹

Como a internet rápida é uma conquista vitoriosa das escolas, é preciso inserir as TICs na educação. Para convencer o governo, a comunidade escolar e a

³⁹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mobiliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 out. 2016.

sociedade, o *Porvir.org* toma para si o papel de agência de notícias de “bons exemplos de práticas e resultados de aprendizagem”, práticas constituídas por modelos do como as TICs podem tornar as escolas mais eficientes. O *Porvir.org* atua ainda apontando para a importância de convocar as “universidades e centros de pesquisas”⁴⁰ para desenvolverem “estudos e uso de dados que avaliem o impacto do uso da tecnologia na educação” e, assim, comprovarem a produtividade do uso das TICs e, possivelmente, ajudar no encontro de novos caminhos. Essas práticas são sintetizadas no enunciado “mobilização social”⁴¹, no qual o *Porvir.org* enuncia-se com o status de mediador.

Em resumo, neste capítulo analisamos o pedestal que sustenta os enunciados - as condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade - a fim de torná-los legíveis ou dizíveis (DELEUZE, 2005, p. 64). Sintetizamos o pedestal enunciativo, o acontecimento discursivo e o dispositivo que circunscreve a SIC no quadro a seguir:

Quadro 2 - Resumo dos conceitos abordados no capítulo dois

O QUÊ? CONDIÇÕES EMERGÊNCIA	COMO? CONDIÇÕES DE (CO) EXISTÊNCIA	POR QUÊ? CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE
A modernidade estabeleceu uma nova ordem discursiva e não discursiva. Com a invenção de máquinas e a industrialização, os corpos foram disciplinados para o trabalho de produção em massa. A partir de 1970, com a estagnação da produção e inflação dos preços, há uma descontinuidade na rigidez do fordismo e um modelo de acumulação de capital mais flexível é instaurado. As novas indústrias são sustentadas pelos saberes da ciência, da tecnologia e da economia. Novos objetos	Com a reestruturação do Capitalismo, conceitos que se formaram e se organizaram em campos de enunciados como o econômico, o tecnológico, o social, o cultural, o educacional e o político. Dentre os conceitos, cita-se de globalização como “forças anônimas”; a ciência e a tecnologia como o fundamento da economia; a inovação tecnológica como o uso competitivo do conhecimento; as TICs	A partir dos anos 1950, a inovação tecnológica foi essencialmente conduzida no/pelo mercado. Já na década de 1970, a tecnologia da informação se configurou como condição de possibilidade para a reestruturação global do capitalismo. Como efeito tem-se o afrouxamento estatal, a “desregulamentação, liberalização, flexibilidade, fluidez crescente e facilitação das transações nos mercados financeiros imobiliário e

⁴⁰ Essa inclusão da ‘pesquisa e desenvolvimento’ (P & D) é união da ciência, da tecnologia e da economia conforme discutido em 1.1.

⁴¹ Esse enunciado pode ser conferido ao clicar no botão “Ver mais recomendações” (Imagem x), na página 3 intitulada “Demanda e mobilização social”, em que o *Porvir.org* amplia os três enunciados que aparecem no site para outras orientações que envolvem as três instâncias: governo, sociedade, comunidade escolar e P & D. Essas posições-sujeito também aparecem no enunciado de apresentação: “O Porvir é uma iniciativa de comunicação e mobilização social [...]”. Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

<p>surgem na tentativa de discursivizar a “condição moderna” atual como ‘pós-modernidade’, ‘modernidade tardia’, ‘segunda modernidade’, ‘hipermodernidade’, ‘modernidade líquida’, sociedade pós-industrial, informacionalismo, capitalismo leve, sociedade do conhecimento ou da informação, sociedade em rede.</p>	<p>coexistem em toda atividade humana, implementada pela morfologia da rede, responsáveis pela promoção: da universalização do acesso; da educação e aprendizado ao longo da vida; do desenvolvimento sustentável; da igualdade de oportunidades; da diversidade cultural.</p>	<p>trabalhista, alívio da carga tributária etc.” (BAUMAN, 1999, p. 65). Na ordem da globalização, a inovação tecnológica e o crescimento da produtividade buscam aumentar a lucratividade. Esse movimento se acelerou a partir dos anos 1990 possibilitando a formulação da Sociedade da Informação.</p>
ACONTECIMENTO DISCURSIVO - REGULARIDADES		
<p>O lançamento do Programa HPCC, em 1993/1994, possibilitou que os Estados Unidos liderassem a revitalização do capitalismo propondo como um desafio mundial por meio da iniciativa da <i>National Information Infrastructure</i> (NII) e o lançamento da ideia da <i>Global Information Infra-structure</i> (GII), ou infraestrutura global de informação.</p>		
DISPOSITIVO: SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO		

Fonte: A autoria nossa.

No próximo capítulo, analisaremos o conceito de biopolítica em interface com o biopoder no agenciamento de modos de conduta e regimes de verdade sobre o professor inovador.

2 ESTADO E GOVERNAMENTALIDADE: (RE)FORMAS EDUCACIONAIS EM INTERSECÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem a população como seu alvo principal e os dispositivos de segurança como seus mecanismos essenciais (FOUCAULT, 2015, p. 428).

Para Dreyfus e Rabinow (1995), Foucault nos orienta a analisar as instituições a partir das relações de poder e não o inverso. As relações de poder se enraízam profundamente no nexos social e não acima dele, pois poder é um modo de ação sobre as ações dos outros. “As formas e os lugares de ‘governo’ dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 247). O exercício de poder não vem apenas do Estado, mas há uma estatização contínua produzida pelas relações de poder: “[...] poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob coação das instituições do Estado” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 247). A essa estatização das relações de poder Foucault chama de biopolítica.

O conceito de biopolítica teve sua formulação quando Foucault articulou sua microfísica do poder (DUARTE, 2008). A concepção de poder que se desdobra da microfísica não é uma instância centralizada, unificada e verticalizada. O poder é plural, pois alcança a todos num conjunto de práticas sociais constituídas historicamente. Nesse conjunto, o sujeito é produto dessa pluralidade de relações saber-poder que pode se tornar disciplinado, subjetivado e objetivado. Os micropoderes organizam e disciplinam os corpos, enquanto os sujeitos definem estratégias de resistência (DUARTE, 2008). Nesse sentido, consideramos o sujeito como efeito do poder. No caso desta pesquisa, o “professor inovador” é subjetivado pelo poder que o “incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável” (DREYFUS; RABINOW, 1995). O poder age sobre as condutas.

Para discutir o exercício do poder como “ato de ‘conduzir’ os outros” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243), neste capítulo, analisamos o conceito de biopolítica em interface com o biopoder no agenciamento de modos de conduta e regimes de verdade sobre o professor inovador. Com tal propósito e visando à prática analítica a ser empreendida, o tema será abordado neste capítulo, em quatro segmentos: (a) Estratos históricos de uma educação no Brasil; (b) A intervenção do estado nas políticas educacionais nacionais de 1930 a 1990; (c) “Avança, Brasil”: meados dos anos 1990 e a fase atual da educação no Brasil.

2.1 ESTRATOS HISTÓRICOS DE UMA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Brasil nasceu e permaneceu colônia de 1500 a 1822, período no qual não usufruiu de soberania nacional. Conforme a historiografia nos apresenta, a colonização instituída pelos portugueses enfrentou muita resistência dos indígenas. Estes em número infinitamente maior que os portugueses. “Ataque e defesa caracterizavam o estado de violência em que se vivia” (PAIVA, 2015, p. 46). Nesse cenário de guerra, a educação cumpriu importante função da governamentalidade: o colégio jesuítico era uma espécie de “baluarte erguido no campo de batalha da cultura”, (PAIVA, 2015, p. 44-45) com o objetivo de propagar e preservar a cultura portuguesa.

Nesse início conturbado e no desenrolar da colônia, mais tarde como república até a atualidade, o Brasil vivenciou um quadro educacional dualista: uma escola para elite e uma escola para pobres. Para viabilizar a discussão em pauta, fizemos uma serialização da educação no Brasil, considerando as descontinuidades e regularidades entre elas: 1) a pedagogia católica dos jesuítas (1549-1759); 2) a pedagogia laica se desenvolve em paralelo à pedagogia católica (1759-1932); 3) a emergência da pedagogia nova (1932-1969); 4) a pedagogia produtivista emerge de 1969 à contemporaneidade e visa atender às necessidades de mercado, próprio de uma sociedade capitalista (SAVIANI, 2008).

2.1.1 Brasil colonial e a educação jesuítica

A Companhia dos jesuítas é uma pedagogia da Contrarreforma, que resultou num sistema orgânico de instrução, em escala mundial e que lançou os fundamentos

da “escola moderna, laica e estatal” (CAMBI, 1999, p. 205). Atribui-se a fundação dessa instituição de ordem católica romana, ocorrida em 1540, ao espanhol Inácio de Loyola (1491-1556), cuja atuação na doutrina religiosa sucedeu após deixar a vida militar. Dentre seus feitos, está a responsabilidade de ter levado a ordem *Companhia de Jesus* a ser reconhecida por promover o controle individual sobre a vida dos povos da Ásia, África e das Américas (incluindo o Brasil). A *Ratio Studiorum* dos jesuítas foi a mais célebre e minuciosa “reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino, através da elaboração de métodos de ensino/educação (CAMBI, 1999, p. 205), iniciada nos colégios do século XVI.

A Companhia fundou inúmeros colégios para religiosos, depois aberto para leigos, como instrumento de reafirmação do catecismo contrarreformista. O primeiro colégio foi fundado em 1548, em Messina, e se alastrou pelas colônias portuguesas chegando ao marco de 162 colégios em 1586, desses 147 foram abertos no exterior (CAMBI, 1999, p. 261).

Nesse sentido, a ordem jesuíta viria a exercer o poder denominado por Foucault (2015, p. 30) como pastoral, aquele que, segundo ele, fora exercido inicialmente em Roma pelo cristianismo primitivo, desenvolvera-se na Idade Média e, especialmente, no século XVI, com a Reforma e a Contrarreforma. Apesar do vigor desse poder ter se mantido até a metade do século XVIII, ele ainda se faz presente na contemporaneidade, em cujo modo de exercício atua sobre uma multiplicidade de indivíduos, não sobre um território. Por ele se dirige os homens como um rebanho, em prol da salvação de todos. Ele cuida do indivíduo com a finalidade de conhecê-lo na sua interioridade “através de técnicas de confissão, do exame de consciência, da direção espiritual” (FOUCAULT, 2015, p. 31).

Ele é vertical: emana de um pastor de quem depende o rebanho; mas, por sua vez, o pastor também depende do rebanho. Ele é *sacrificial e salvacionista*: o pastor tem de estar pronto para se sacrificar pelo seu rebanho, se for preciso salvá-lo; e salvação significa, aqui, a garantia de uma vida eterna não terrena. Ele é *individualizante e detalhista*: o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível, para que possa melhor orientar e governar cada uma (VEIGA-NETO, 2014, p. 68, grifos nossos).

Para exercer o poder pastoral, essa companhia se valeu da organização dos programas de ensino regida a partir de um conjunto de normas - *Ratio Atque institutio Societatis Jesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) – também

conhecido como *Ratio Studiorum*. Tratava-se de um documento composto por 30 capítulos, publicado em 1599 (CAMBI, 1999, p. 261). O *Ratio* abrangia tanto a organização da vida do colégio quanto dos estudos: “desde funções dirigentes do provincial e do reitor até às disposições didáticas relativas aos professores e aos estudantes dos vários cursos de estudo e às várias disciplinas ensinadas” (CAMBI, 1999, p. 261).

Além do funcionamento do poder pastoral na condução do rebanho à ascese e à salvação, nessa época, descobriu-se também a disciplina (CAMBI, 1999, p. 259). Com isso retomamos o conceito de micropoderes em Foucault (2015, p. 20) – ‘microfísica do poder’ – quando o filósofo trata do aspecto positivo, produtivo e transformador do poder. “De fato, o poder produz; ele produz real; produz domínios de objetos e rituais de verdade’. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade”.

O filósofo havia descoberto que um conjunto de poderes atuava de forma discreta na produção de realidades, no plano das disciplinas e de seus efeitos de normalização e moralização (DUARTE, 2008). Diante disso, consideramos que o poder disciplinar produz individualidades: o “indivíduo é uma produção do poder e do saber” (DUARTE, 2008, p. 24). Assim, a disciplina vai atuar na produtividade do trabalho escolar, no ensino/aprendizagem. Sendo o corpo espaço privilegiado para investimento das disciplinas, atua-se na “organização do espaço de disposição dos homens no espaço visando otimizar seu desempenho” (DUARTE, 2008, p. 48).

Sob tal conjuntura, a escola atua sobre o corpo, instituindo boas maneiras, organizando-o no espaço e no tempo para evitar desperdício de tempo e produzir eficiência na aprendizagem que por fim é submetido a teste por meio do exame que controla o saber e o desempenho do sujeito (CAMBI, 199, p. 206). O poder disciplinar atua para “formar e transformar o indivíduo pelo controle do tempo, do espaço, da atividade e pela utilização de instrumentos como a vigilância e o exame” (FOUCAULT, 2015, p. 29). Nessa perspectiva, o que se verifica é que a escola moderna “instaura um poder sobre o sujeito, produzindo-o segundo as instâncias do Poder” (CAMBI, 1999, p. 207), fabricando corpos dóceis (FOUCAULT, 2015). Para tanto, objetifica-se os corpos numa rede disciplinar de tal modo que esses corpos considerarão natural o disciplinamento. Dessa forma, a escola exerce técnicas que dão origem a uma verdadeira tecnologia. “Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares,

engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 2014, p. 70).

No Brasil, os jesuítas inicialmente instauraram colégios para educar os índios. O objetivo era impor por meio das *letras*, a hegemonia da cultura portuguesa (PAIVA, 2015, P. 54). No entanto, o acesso às letras variava de acordo com a posição social. “A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais” (PAIVA, p. 44).

Negros, índios, caboclos e migrantes não eram considerados cidadãos de primeira grandeza. Os índios eram considerados ‘bárbaros’ e os negros, ‘propriedade’, não necessitavam mais que uma doutrinação transmitida via oral. Além disso não havia necessidade de educação para um país agrário (PAIVA, 2015). Somente os donos de terras e escravos, teriam seus filhos estudando para serem padres, advogados ou ocupar cargos públicos. Eis o funcionamento dessa prática, que intervinha sobre a prática pedagógica.

Quanto ao currículo, o *Ratio Studiorum* determinava o estudo da Gramática média, Gramática superior, Humanidades e Retórica. A Filosofia e a Teologia eram reservadas a quem seguisse o sacerdócio. A cultura portuguesa tinha uma visão teocêntrica e impunha a correção individual dos pecados. A disciplina era instrumento capital para a constituição o formalismo pedagógico. A vigilância era a tática usada para preservar a ordem. E nessa sociedade disciplinar os “letrados é que têm o ofício de resguardar a pureza da cultura” (PAIVA, 2015, p. 54). Em resumo, o *Ratio Studiorum* também atuou para conformação aos modelos e objetivos do poder, à medida que normalizava os indivíduos, os tornavam produtivos economicamente e dóceis politicamente a serviço da pedagogia contrarreformista.

Para educar a criança, os jesuítas e oratorianos tornam-se congregações docentes e realizam um trabalho de definição de um corpo de saberes e de savoir-faire e de um conjunto de normas e de valores próprios da atividade docente” (NÓVOA, 1991, p. 119, grifos do autor). O mestre que inaugura a instituição escolar moderna é um homem, um religioso: pastores, padres ou irmãos. O processo de formação dos docentes ocorria no seio das congregações docentes. A docência torna-se um ofício de tempo integral, que exige preparação e formação (NÓVOA, 1991, p. 120). A missão religiosa de educar os jovens à prática de um ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma profissão (NÓVOA, 1991, p. 119-120). No Brasil, os

jesuítas foram o “braço espiritual da colonização”, como discutido no capítulo anterior. Esses religiosos relegaram à memória discursiva a profissão de docência vista como um sacerdócio, uma missão que exige doação.

Haviam dois tipos de escolas: as *petites écoles*, de nível primário e, os colégios, de nível secundário. Tanto no campo quanto na cidade, as escolas eram conduzidas por um mestre leigo. Na cidade os mestres também ensinavam em sociedades de caridade e de beneficência, na casa de pessoas bem colocadas e em congregações religiosas (NÓVOA, 1991, p. 114-115). Não haviam procedimentos uniformes a respeito da escola e do pagamento do mestre. "Em contraste, ninguém pode ser nomeado mestre sem a aprovação das autoridades eclesiásticas"(NÓVOA, 1991, p. 114). O contrato assinado pelo mestre compreendia obrigações religiosas, comunitárias, agrícolas ou artesanais e "docentes", sendo estas últimas as menos importantes.

2.1.2 Brasil, de colônia à república e a pedagogia laica

Nos séculos XVII e XVIII, os jesuítas provieram quase todas as escolas no Brasil, direta ou indiretamente. Devido a uma política anticlerical do Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos dos domínios portugueses, em 1759 (PLANK, 2001, p. 68), fato que contribuiu tanto para o “colapso virtual do incipiente ‘sistema’ educacional por eles estabelecido no Brasil” (PLANK, 2001, p. 68), quanto para um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios (CAMBI, 1999). A expansão do imperialismo napoleônico e a instalação da coroa portuguesa no Brasil acabaram por redefinir o percurso do processo educacional, produzindo uma “nova ‘forma escolar’ em detrimento dos modos antigos de aprendizagem. Nesse período, ocorreu a transição de uma sociedade em que a educação se fez por *impregnação cultural* para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal” (VILLELA, 2015, p. 97, grifos do autor).

Nessa fase, está se formulando a pedagogia laica (1759-1932). Contudo, as escolas públicas apareceram apenas em 1772 e se restringiram à educação superior. A educação primária e a secundária foram oferecidas somente de forma privativa por jesuítas que permaneceram após a expulsão e, posteriormente, pelos franciscanos.

As primeiras instituições públicas foram muito parecidas com as escolas jesuítas em termos de público-alvo e currículo. O número de estudantes que as

frequentavam era ínfimo (PLANK, 2001). As crianças pobres foram negligenciadas pelo governo imperial, na qual a dualidade da escola tem seu início e funcionará como regularidade nos enunciados e procedimentos até a constituição de 1988.

Os professores, régios portugueses, chegaram ao Brasil no final do século XVIII e no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI. Período em que se iniciou um controle progressivo do Estado sobre a educação formal. Apareceram as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária com a contratação de Conde da Barca, um simpatizante do método de ensino mútuo e de 120 professores e aposentados. Com efeito, a revolução da Modernidade ligada à “difusão do projeto educativo e também [...] à sua colocação no âmbito do Estado” (CAMBI, 1999, 203) se intensificou no Brasil com a chegada de D. João VI, em janeiro de 1808.

Com a corte portuguesa, retoma-se o processo de industrialização, interrompido no século XVIII, “a partir da permissão de abertura de novas fábricas, inaugurando-se dessa forma uma nova era para o setor de aprendizagem profissional” (SANTOS, 2015, p. 207). Assim, o regime de verdade que regia as práticas, com base no *pacto colonial* consistia em “exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles” (SANTOS, 2015, p. 207), num modelo agroexportador. Isso mudou e passaram-se a valer outros procedimentos e condutas: a educação profissional passou a ser revitalizada.

Dessa maneira, a escassez de mão de obra para algumas ocupações foi condição de emergência para se instituir a aprendizagem compulsória de ofícios para crianças e jovens que não tivessem outra opção - órfãos e desvalidos (SANTOS, 2015, p. 207). Para tanto, a primeira iniciativa de D. João VI foi a criação do Colégio das Fábricas, sendo o primeiro no Rio de Janeiro, em 1809, referência para as demais unidades de ensino profissionais instaladas no Brasil posteriormente. Primeiramente, a aprendizagem dos ofícios se dava fora do estabelecimento (cais, hospital, arsenais militares) e mais tarde, no interior do estabelecimento que foi acrescido das primeiras letras, seguido pelo ensino primário (SANTOS, 2015, p. 208).

As mudanças se intensificaram a partir da fundação do Império, em 1822. A Constituição Imperial de 1824 continha um artigo sobre educação escolar gratuita para os considerados cidadãos. O Projeto de Lei sobre a Instrução Pública, em 1826, foi condição de possibilidade para a nova organização da aprendizagem de ofícios (SANTOS, 2015, p. 209) e demais níveis de ensino. O objetivo do projeto era estruturar os vários graus de ensino em quatro: “Pedagogia, destinados ao primeiro

grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásios, encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, responsabilizadas pelo Ensino Superior” (SANTOS, 2015, p. 209).

O projeto foi aprovado pela Câmara dos Deputados como Lei Geral do Ensino, em 1827, instituindo a inclusão e obrigatoriedade na escola das *primeiras letras*. A partir de então, a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente. “A partir daquele ‘estatuto’, tem início um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior” (VILLELA, 2015, p. 100). Contudo, devido às “distâncias, as dificuldades, os preconceitos farão dos lares senhoriais o espaço em que os filhos das elites iniciarem-se-ão na leitura e na escrita” (CUNHA, 2015, p. 571).

Somente com o Ato Adicional de 1834, ocorreram as primeiras iniciativas mais efetivas e transferiu às províncias a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes (primário e secundário). Cada província e município organizava os próprios sistemas de ensino público com pouquíssimos recursos (PLANK, 2001). A finalidade dos dirigentes em relação ao povo era muito mais do que instruir, ordenar, controlar e disciplinar.

Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as ‘classes inferiores’ era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação (VILLELA, 2015, p. 137).

A passagem do ensino, de obra religiosa ou humanitária a dever e direito do Estado, o transforma em “serviço público”. Por um lado, os “antigos” docentes são confrontados com o projeto de laicização e, por outro, estão submetidos à constituição, recrutados e vigiados pelo poder estatal, sendo-lhes assegurado um “novo estatuto sócio-profissional” (NÓVOA, 1991, p. 121). “No início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa de ofício” (NÓVOA, 1991, p. 121). É preciso subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis e de os considerar como um corpo do Estado.

O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas

motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre (NÓVOA, 1991, p. 118-119, grifos do autor).

A escola estatal serviu ao propósito de constituir condições de possibilidade da governamentalidade para dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. A instrução, enquanto mecanismo do poder, permitiria que o governo indicasse os melhores caminhos para um povo livre e assegurasse que este não se desviasse do caminho traçado. Nesse sentido, compreendemos o conceito de biopolítica, que no sentido amplo, proposto por Farhi Neto (2012, p.161), “é a governamentalidade da população, desde que a prática refletida de governo se faça a partir dos fenômenos próprios à população, quaisquer que sejam as naturezas desses fenômenos, biológicas ou econômicas”. Para o povo “a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo frente à ignorância” (CURY, 2015, p. 569).

O funcionamento da governamentalidade tendo como mecanismo privilegiado a educação, não é um procedimento que nasce com a Modernidade. Ao fazermos uma digressão, usando o método genealógico foucaultiano, encontramos a posição que a educação ocupava na Grécia Antiga como mecanismo de governo do outro. Em *A República*, de Platão (427-247 a. C.), no Livro II num diálogo entre Sócrates e Adimanto que trata da fundação da cidade. Sócrates defende que “(369b) [...] uma cidade tem a sua origem, segundo creio, no facto de cada um de nós não ser auto-suficiente, mas sim necessitado de muita coisa [...]”. Portanto, a cidade seria a associação de homens carentes que dada as diferentes necessidades, coabitam para se suprirem entre si. Nesse sentido surge o princípio da divisão do trabalho (ou “das competências”: PDC – 369e-370d):

E agora? Deve cada um destes homens executar o seu trabalho próprio, para ser comum a todos? Por exemplo, o lavrador, sozinho, fornecerá trigo para quatro, e gastará o quádruplo do tempo e do esforço (370a) com a obtenção do trigo para o partilhar com os outros, ou preocupar-se-á apenas consigo, e preparará a quarta parte deste trigo, na quarta parte do tempo, e os outros três quartos gastá-los-á um na construção de uma casa, outro na confecção de um manto, outro ainda de calçado, e, sem as partilhar com os outros, terá as suas coisas, fazendo por si mesmo o que é seu?

Para fundar a cidade e sanar as necessidades de cada homem - e como os

homens têm “naturezas diferentes” -, Platão propõe que cada um desempenhe a função que lhe provier (PDC – 370a8-b1, c4). Em resumo, com a cidade se organiza: a) a divisão do trabalho - cada um faz uma coisa; b) divisão por competência - cada um faz o que faz melhor; c) divisão por natureza - a natureza de cada um determina o que ele melhor faz. “Do exposto deriva a necessidade de educar os cidadãos para desempenharem na cidade as funções que lhes competem, começando pela música e pela ginástica (376d-e)”. A felicidade da coletividade depende de que cada um exerça a tarefa de acordo com sua competência. Esse princípio elimina qualquer possibilidade de mobilidade social e constitui o regime de verdade da cidade grega.

A sociedade grega era estamental entre produtores ou demos governados, que recebiam educação no local de trabalho, aprendizado técnico, um modelo de educação utilitarista, cujos conhecimentos tinham uso não desinteressado e não autônomo; os guardiões-guerreiros ou os governantes recebiam a educação literária e musical, ginástica, poesia por meio de um modelo racional-filosófico-dialético, livre, régio, autônomo (CAMBI, 1999). Foi na Grécia que nasceu o conceito de *Paideia*, tipo de saber que assinalou a passagem explícita da educação para a pedagogia como um saber autônomo, sistemático e rigoroso (CAMBI, 1999, p. 87). Direcionada para a formação do homem através da cultura organizada em um curso de estudos por meio de *Studia Humanitatis* - modelos ideais de formação humana - que deveria conduzir o homem a “conhecer-se a si mesmo” por meio da educação (CAMBI, 1999, p. 87).

Assim, a solução pedagógica é proporcionada pela aplicação do currículo educativo da cidade, desenvolvido nos Livros VI e VII (o problema é posto pela relação entre a ‘natureza’ humana e a ‘educação’ que lhe é dispensada: VII 514a). Mostra ela como a definição da natureza da alma de cada cidadão deve ocorrer gradualmente, determinando na prática a seleção dos cidadãos. Só aqueles que, superando a formação básica tradicional, assegurada pela música e pela ginástica (II 376e ss.), abordam com sucesso o currículo de estudos constituído pela aritmética e geometria (VII 524d-525c, 526c-527c), estereomentria (527d-528e), astronomia e harmonia (528e-531d), conseguindo chegar à dialética (531d-534d), poderão chegar às classes superiores de modo a “preservar a cidade e a constituição” (534d-536b).

A exemplo do que ocorreu na Grécia Antiga, guardadas as devidas proporções conferidas pelas mudanças e condições históricas de tempo e de espaço, no Brasil, havia um regime de verdade que regia a estratificação social e o acesso à educação de acordo com os estratos: somente os donos de terras e escravos eram considerados

cidadãos e recebiam educação, enquanto que os homens livres, indígenas e escravos não tinham acesso a ela. Com isso, podemos estabelecer fios históricos que rememoram discursivamente o princípio grego da divisão do trabalho por natureza e por competência.

Sob tal conjuntura, na Modernidade, a família e a escola se tornam instituições “centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional)” (CAMBI, 1999, p. 203). O regime de verdade que entra em vigor arregimenta o sucesso de uma sociedade atrelado ao sucesso do seu sistema de educação. À família cabe ser o núcleo de afeto que cuida do “sentimento da infância”, um sujeito que necessita de um regime especial e preparo para a vida. Os pais querem criar condições para que os filhos sejam preparados para a vida e cabe à escola o ensino tradicional (CAMBI, 1999, p. 203). A educação é atribuída aos pais, no sentido de formação de caráter, já à escola, cabe a instrução como transmissão de conhecimentos científicos. “Família e escola são instituições sociais que gravitam em torno de um centro, o educando, seja ele criança ou jovem ou, em alguns casos, adulto” (CUNHA, 2015, p. 447).

O peso conferido à escola como instituição de apoio à família na constituição do sujeito moderno tem, portanto, sua urgência no século XVII. O maior pedagogo da época, Jan Amos Comenius, regido pelos regimes de verdade renascentista e seus ideais de justiça, pacificação universal, reforma política e intelectual (CAMBI, 2015, p. 281), propôs um modelo de educação universal “contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e classes, e a sua centralidade na vida do homem” (CAMBI, 2015, p. 281).

Para dar cabo à educação universal, Comenius delineia um projeto antropológico-social como saberes que regimentariam as condutas do professor até os aspectos gerais e específicos da didática, como estratégias do poder na instrução. O pedagogo se interessa sobretudo, “por problemas didáticos e por uma reorganização do saber em chave pansófica” (CAMBI, 2015, p. 282), ou seja, como uma ciência universal, de todo saber.

Os saberes pedagógicos formulados por Comenius influenciarão em dois aspectos as condutas do império no Brasil: por um lado a proposta de um método universal de ensinar tudo a todos, de forma mais rápida e sólida, por meio da *Didática Magna* para uma vida moralmente correta (COMENIUS, 2001, p. 47-48), e, por outro, os papéis atribuídos aos pais, aos professores, aos estudantes, às escolas, à igreja e

ao Estado no processo de instrução (COMENIUS, 2001, p. 13). Tendo a educação como centralidade para formar o homem, esta deve ser realizada na primeira idade. Defende a necessidade formar juventude e abrir as escolas, pois raramente os pais estariam preparados para educar bem os filhos ou mesmo dispõem de tempo para isso, defendendo a necessidade de um profissional para realizar este papel (CUNHA, 2015, p. 448).

Sobre o primeiro aspecto de Comenius, podemos problematizar a biopolítica na formação do professor no Brasil, nas décadas de 30 e 40 do século XIX. Como já discutimos, com a industrialização e a complexificação do Império, foi necessário instituir novos procedimentos de controle, fundada em novos saberes. Para formar mão de obra que atendesse à economia, a sociedade requeria professores, o que exatamente Comenius defendia para a escola moderna. “Se o trabalho era dividido em todos os demais setores da sociedade, porque não o seria tocante à educação infantil?” (CUNHA, 2015, p. 448). Sob tais condições de emergência surgem as primeiras escolas normais provinciais, marcando uma nova etapa de institucionalização da profissão. O ‘velho’ mestre-escola foi substituído pelo “novo” professor do ensino primário (VILLELA, 2015, p. 101).

Nessa ordem, um mecanismo de controle do Estado sobre o trabalho docente foi o estabelecimento de uma formação específica e longa, necessária para a expansão dos instrumentos, das técnicas pedagógicas e reprodução das normas e valores próprios à profissão docente (NÓVOA, 1991, p. 124). A profissionalização constituiu-se, desse modo, em uma etapa primordial de controle, com a criação de escolas normais, as quais passam a ocupar um lugar central de produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas e elaboração dos conhecimentos pedagógicos, no século XIX.

A criação das primeiras escolas normais ocorreu entre os períodos da “Ação” e da “Reação”. O período da “Ação” foi de predomínio do princípio democrático, entre 1822 a 1836. O período da “Reação” ocorreu entre 1836 e 1852, entre o avanço da autoridade, centralização do poder, recuperação do prestígio da Coroa e do aumento de prerrogativas do Executivo. A mudança de posição social do professor provocada pelas escolas normais do século XIX, possibilitaram o aparecimento das primeiras associações profissionais; “a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional” (VILLELA, 2015,

p. 101).

As associações constituem também a “última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional” (NÓVOA, 1991, p. 127). As associações são portadoras das reivindicações dos docentes, que compreende: a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira (NÓVOA, 1991, p. 128). O prestígio de que os docentes gozam nessa época é indissociável da ação conduzida por suas associações, responsável pela formação de uma unidade em busca da defesa dos interesses comuns (NÓVOA, 1991, p. 128).

Inicialmente, ao professor era exigido saber ler e escrever e ter boa conduta moral atestada por um juiz local - “boa morigeração”. Não havia necessidade de saber cálculo e gramática. O futuro mestre tinha uma formação mais aprofundada em termos moral e religioso e menos profundo em conhecimentos laicos e deviam dominar o método mútuo dado o potencial disciplinador. Esse método funcionava como que de modo panóptico, por meio de vigilância sem punição física. O método era baseado na noção de *hierarquia e ordem*.

A experiência do Liceu não foi boa e se extinguiu após quatro anos de existência. Os professores passaram a ser formados, na prática, como professores adjuntos a um professor mais experiente até 1859, época em que se recria a Escola (após quase uma década). Criou-se um curso especial para mulheres, no qual as normalistas aprenderiam todas as matérias do curso masculino com exceção de álgebra e geometria limitada às noções elementares. Incluiu-se a elas trabalhos com agulhas, prendas e os trabalhos domésticos. Assiste ai uma feminização do magistério:

Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério — inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência (LOURO, 1997, p. 96).

O casamento e a maternidade, vistas como tarefas femininas fundamentais, possibilitaram que o magistério fosse considerado a “verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas

funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas” (LOURO, 1997, p. 96-97). Em contrapartida, o magistério tomou pra si atributos tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado para se tornar uma profissão admissível ou conveniente para a mulher.

Nos anos 60 do século XIX, apareceram debates sobre a organicidade e articulação entre os poderes instituídos para a configuração de uma “instrução” ou “educação primária”. A instituição escolar foi ganhando cada vez mais importância como a responsável pela instrução e status como agente central em toda a educação da infância. A ‘escola de primeiras letras’ foi substituída pela ‘instrução elementar’. A finalidade era “generalizar o acesso às primeiras letras” e “a um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social” (VILLELA, 2015, p. 138-139).

Na época, predominavam três modelos de escolas: 1) as escolas em que os professores eram nomeados pelos órgãos de governos e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores; 2) as escolas chamadas de particulares ou domésticas, tipo uma *rede* de escolarização doméstica, com ensino de leitura, escrita e cálculo. Esta superava em número às estatais. Os chefes de famílias, geralmente fazendeiros, pagavam o professor; 3) as escolas criadas por um conjunto de pais que contratavam coletivamente um professor (FARIA FILHO, 2015, p. 144-145).

No fim do século XIX, a educação do governo do Estado ganhou um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (quadro negro, lousas individuais, cadernos, livros...) na rotina escolar. Essa mudança requisitou do ensino público instalações próprias. A primeira escola para instrução primária apareceu na última década do século XIX, em São Paulo e, depois, em outros estados - os *grupos escolares* - que punham em circulação o modelo de educação do século XIX: *escolas seriadas*, geridas pelo poder disciplinar em funcionamento.

O século XIX também foi marcado pela cientificação da escola, conduzidos pelos saberes da medicina higienista que propunha modernizar a família brasileira (CUNHA, 2015, p. 450-451). Embora houvesse três modelos de escola naquele século, predominava-se a educação informal, ministrada pelo círculo doméstico - a ‘família colonial’ - caracterizada como uma grande família, com a presença constante de escravos, grande sociabilidade no interior das moradas em contraposição à pequena sociabilidade externa. Esposa, filhas e filhos eram restritos ao ambiente

privado, enquanto que o pai era o único membro do grupo que tinha projeção no espaço público (CUNHA, 2015, p. 451).

Com o fim do Império, precedido pelo término do escravismo, um período altamente conturbado marcou a Primeira República: movimentos sociais, transformações no âmbito da produção material e cultural, da circulação de mercadorias. “O modelo de escola excludente, elitista, sofisticada e esvaziada de sentido que então existia começou a despertar insatisfações, mormente por não atender à grande maioria da população” (CUNHA, 2015, p. 454). A nova ordem requeria instituições de ensino que educassem a todos, em especial as camadas sociais mais pobres, os imigrantes e as mulheres (CUNHA, 2015, p. 454).

Dessa forma, no final do século XIX, os Grupos Escolares foram pensados de forma que pudessem escolarizar as massas com vistas a universalizar a educação popular. “O espírito norteador desse movimento foi a intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da escola. Modernizar significava colocar o Brasil em sintonia com os países mais desenvolvidos economicamente e culturalmente, como se dizia na época” (CUNHA, 2015, p. 455). O regime de verdade da modernização vai organizar as práticas em vários campos, sobretudo o pedagógico, “como introdução sistemática de recursos técnicos, conceitos e práticas atestados pela ciência” (CUNHA, 2015, p. 455).

Na próxima seção abordamos a escola como responsável por formar para o mercado de trabalho - a educação profissional.

2.1.3 Educação profissional no Brasil, trânsito da colônia à república

Em paralelo à escola com apoio à família e destinado ao atendimento das massas para o fornecimento de mão de obra para o Brasil Colônia, no campo da educação profissional, surgiu o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, em 1858, no Rio de Janeiro, mantida pela Sociedade Propagadora de Belas Artes, fundada em 1857. O objetivo era, como o nome da sociedade sugere, “propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais” (SANTOS, 2015, p. 210). Dada a precariedade dos recursos, o Liceu não tinha oficinas especiais para realizar as atividades práticas. Foi com a instauração do regime republicano que o Liceu iniciou as primeiras oficinas.

Em São Paulo, também foi criado o Liceu de Artes e Ofícios, em 1873. Sua

mantenedora era Sociedade Propagadora de Instrução Popular, cuja primeira atividade foi oferecer o “curso primário gratuito e com aulas noturnas, com distribuição de material escolar aos alunos” (SANTOS, 2015, p. 211).

Em 1882, a sociedade colocou em funcionamento o Liceu de Artes e Ofícios, no turno noturno, com o objetivo de “ministrar ao povo os conhecimentos necessários às artes e, ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias” (SANTOS, 2015, p. 211). Em outras palavras, mesmo sendo instituições não estatais, os Liceus de Artes e Ofícios proporcionaram a formação da mão de obra para atuar no mercado de trabalho. Para cumprir esse intento, contava com recursos do poder público tanto durante o império quanto na República. Com a Proclamação da República, em 1889, o ensino profissional passou a ser regulamentado fortemente pelo modelo industrial, considerada a base econômica. “A ideologia do desenvolvimento baseada na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país, para atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica” (SANTOS, 2015, p. 212).

Na virada do século XX, uma das finalidades da política educacional tanto no ensino médio quanto no ramo profissional era a de “qualificar a força de trabalho para o exercício das funções exigidas pelas diversas ocupações na produção sendo que essa qualificação deve ser compatível com a complexidade tecnológica que caracteriza o mundo do trabalho” (SANTOS, 2015, p. 222). Essa conduta nos interessa, pois ela é uma regularidade das práticas discursivas em foco.

O sistema educacional conservou a divisão tradicional entre educação popular e de elite iniciada pelos jesuítas até pelo menos a década de 70 do século XX, conforme analisa Plank (2001, p. 67):

Até bem recentemente, a característica que definia o sistema educacional brasileiro era a divisão institucional entre a educação acadêmica para as crianças da elite e a educação elementar e técnica para as ‘classes menos favorecidas’, sem praticamente nenhuma articulação entre as duas. Antes de 1971, o curso primário de quatro anos levava uma série de escolas profissionais de caráter terminal, incluindo cursos industriais agrícolas, comerciais e de formação de professores. O sistema elitista começava com escolas secundárias, de caráter acadêmico, que conduziam à universidade. Esse dualismo originou-se com os jesuítas, que estabeleceram as primeiras escolas no século XVI.

Tomando para si o papel de formar para o mercado de trabalho - a elite para

os cargos de direção e os pobres, para o operariado -, a educação entra numa nova ordem discursiva. Desencadeia-se uma série de condutas e enunciados como o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, no qual o então presidente da República, Nilo Peçanha⁴², criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Para garantir o ensino profissional primário e gratuito esse sistema de educação profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria (SANTOS, 2015, p. 212). Eram custeados por Estados, municípios, associações particulares e pela União. As escolas foram inauguradas em 1910 e consolidaram um modelo de ensino técnico no país.

A organização da escola profissional no curso de ampliar a formação de operários para atender às necessidades industriais é uma das condições de existência para um modelo de educação efeito da governamentalidade da industrialização - a Escola Nova - cujo marco histórico no Brasil ocorreu com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 como veremos mais detalhes a seguir.

2.1.4 Brasil em modernização e a emergência de uma pedagogia nova

No início do século XX, os docentes constituem um corpo profissional formado nas instituições acadêmicas de prestígio, as quais se organizam no seio de poderosas associações (sindicais ou não). Resulta disso que os docentes possuem um estatuto social bastante elevado (NÓVOA, 1991, p. 131). Além disso, nessa época o regime de verdade de que a “escola é emancipatória por natureza”, portadora de luzes. A escola e a instrução representam o progresso que a humanidade necessita: os docentes são seus agentes. Essa “crença quase ilimitada nas possibilidades da instrução e a ação coletiva dos docentes com vistas à melhoria de seu estatuto sócio-profissional vão-lhes permitir gozar, até a década de 1930-1940”. (NÓVOA, 1991, p. 130). Os professores de primário são considerados como "apóstolos da civilização" (NÓVOA, 1991, p. 131).

Paralelamente, os anos 1920 foram marcados pela reconfiguração do Estado Brasileiro decorrente da transição econômica resultante do esgotamento da agricultura escravocrata para a formação de uma classe cafeeira e industrial. Com efeito, a Revolução de 1930 deu início à Era Vargas e à Constitucionalista (dois anos

⁴² Nilo Peçanha é considerado o pai da educação profissional no Brasil.

após). O novo cenário econômico e social requeria um modelo formativo que atendesse às novas demandas. “A situação exigia instituições de ensino capazes de educar todos, em especial as camadas sociais mais pobres, os imigrantes e as mulheres” (CUNHA, 2015, p. 455).

O fato é que as mudanças econômicas e sociais clamavam por modernizar a sociedade brasileira por intermédio da escola. Contudo, o “modelo de escola excludente, elitista, sofisticada e esvaziada de sentido que então existia começou a despertar insatisfações, mormente por não atender à grande maioria da população (CUNHA, 2015, p. 455). A nova ordem tinha como condições de possibilidade um ensino mais racionalizado e padronizado com o objetivo de escolarizar as massas e atender “às necessidades da universalização da educação popular” (CUNHA, 2015, p. 455).

Assim, o entusiasmo pela educação universalizada ganhou o debate no terreno de justificativas e pressupostos, ancorados nos saberes de uma concepção de filosofia - o pragmatismo de Dewey e das ideias liberais. As formulações educacionais dessa nova tendência foram elaboradas pelos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Em consonância com o novo regime de verdade, o documento consagrou os ideais de uma escola nova. A fundação da Universidade de São Paulo, em 1934 e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são exemplos anunciadores de novos tempos enunciados no *Manifesto dos pioneiros* (AZEVEDO, 2010, p. 8).

Entre os aspectos que subscrevem esse documento constam a educação como fundamentalmente pública, cabendo ao Estado torná-la acessível, em todos seus graus - princípio da escola para todos, ‘escola comum ou única’. A educação “deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’ [...] assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social” (AZEVEDO, 2010, p. 40). Além de gratuidade, outros princípios são a laicidade, obrigatoriedade e coeducação (educação em comum, sem outras “separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais”) (AZEVEDO, 2010, p. 44).

Os saberes que sustentavam a nova pedagogia eram a Psicologia, a Biologia e as Ciências Sociais com o objetivo de produzir outros saberes da infância e aplicar os procedimentos estratégicos adequados. A situação escolar aliada aos saberes dessas três ciências, seriam as táticas para socialização de crianças e jovens para

que respondessem aos requisitos da nova sociedade. Esse era o novo ideário dos anos 20, conhecido como Escola Nova ou escolanovismo.

A escola vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, 'favorável ao intercâmbio de reações e experiências', em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada 'ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades' (AZEVEDO, 2010, p. 49).

Enquanto, no modelo educacional 'tradicional', funcionava predominantemente o poder disciplinar, a Escola Nova prefigurava o funcionamento do biopoder, o qual apoiava-se nos saberes que possibilitaram ação e controle dos sujeitos sob dois polos. O primeiro consistia na ação do poder disciplinar, agindo em "particularidades individuais e controlar objetivamente os fatores envolvidos no processo de ensinar e aprender, tornava-se possível respeitar cada educando em suas particularidades e efetivar, assim, de modo racional e seguro" (CUNHA, 2015, p. 456). Já, o segundo polo diz respeito à ordem da espécie humana, na qual a ação sobre o indivíduo se daria a partir de saberes de ordem biológica. A união desses dois polos no início da Época Clássica, separados até o início do século XIX, formam o biopoder (DREYFUS; RABINOW, p. 149).

Desse modo, na Escola Nova, o biopoder faz dos corpos o lugar do seu exercício (FARHI NETO, 2011, p. 34) por meio dos saberes ligados à ciência do corpo - a Psicologia e a Biologia. "Conhecendo melhor a criança, será possível de fato iniciar em educação aquele processo de individualização (que é totalmente estranho à escola tradicional, sempre uniforme demais nos programas e verbalista no ensino) capaz de respeitar tanto as épocas de amadurecimento" (CAMBI, 1999, p. 527).

Tratou-se, como foi dito, de uma 'revolução copernicana' na educação (e em pedagogia), a qual é necessário, ainda hoje, levar em conta e que rompia radicalmente com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, e com uma pedagogia deontológica, abstrata e geralmente metafísica, alheia ao espírito da demonstração e da teorização interdisciplinar e antropologicamente centralizada (CAMBI, 1999, p. 514).

A normalização da população se deve ao fato de a escola ter sido proposta para as camadas populares. “É preciso destacar, logo de início, que a família de classe trabalhadora não aparece como problema antes da (sic) escola tornar-se uma instituição pretensamente democratizada. A questão emerge já nos anos 20 e 30” (CUNHA, 2015, p. 459). A norma enquanto “elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos” (CUNHA, 2015, p. 74) passa a ser fundamental para subordinar crianças e jovens a um ideal de sociedade. “À medida que o discurso educacional renovador assumia o binômio modernização-democratização como projeto político para o Brasil, tornava-se mais e mais imperativo superar o estado em que se encontravam essas famílias” (CUNHA, 2015, p. 459).

A escola teria que lutar contra a família, pois esta era o berço dos maus exemplos e colocava abaixo os bons ensinamentos dos professores. “Essas ideias, tão simples e ao mesmo tempo tão perspicazes, traduziam a noção de que era o papel da escola atuar como dispositivo normalizador dos desviantes” (CUNHA, 2015, p. 461). A investigação científica sistemática da sociedade fundamentou a educação até a década 1950, mediada pelas ciências sociais, com vistas a contribuir para o ingresso do Brasil no rol das nações desenvolvidas. Nesse sentido, a educação profissional também contribuirá para esse ingresso do Brasil. Esse sistema recebe investimentos do governo para atender à demanda de desenvolvimento industrial, conforme tratamos a seguir.

2.2 A INTERVENÇÃO DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS DE 1930 A 1990

Como vimos na seção anterior, o direito dos cidadãos à educação primária gratuita foi incluído em todas as Constituições Brasileiras desde 1824. Todavia, a educação não foi uma tarefa do Estado nacional tanto no Império quanto na Primeira República. No Império, a educação ficava a cargo das províncias e com a Proclamação da República, dos Estados.

Esse quadro mudou a partir da Revolução de 1930, quando a promoção à educação pública passou a compor o quadro de ações efetivas do governo federal dada a urgência de mão de obra qualificada para a industrialização do país (PLANK, 2001, p 67). A União não se comprometia tanto em termos de metas quanto ao investimento de recursos à educação. As instituições estaduais e secundárias eram

descentralizadas e as políticas educacionais em nível federal, estadual e local eram descoordenadas (PLANK, 2001, p 67). Quando o direito foi estabelecido, nem 5% da população em fase escolar frequentava a escola.

Cury (2015), ao tratar da educação no campo político, cita T. Marshall que, ao analisar as experiências jurídicas na Inglaterra, estabelece o período em que cada direito apareceu na história do país: os direitos civis foram estabelecidos no século XVIII; os direitos políticos, no século XIX e os direitos sociais apareceram no século XX. “O direito à educação como um direito expresso e declarado em lei é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. A França consolida sua legislação escolar básica no final do século XIX (CURY, 2015, p. 569). A educação era vista pelos segmentos de trabalhadores como um meio de participação na vida econômica, social e política. Além de um ritual que possibilitaria que os sujeitos tivessem acesso aos bens sociais e à luta política.

O direito à educação instituído por meio de uma lei será compreendido por nós a partir do conceito de dispositivo, com vistas a responder à emergência de uma educação no Brasil industrializado, instituir políticas, leis, instituições, sujeitos, saberes que respondam estrategicamente a tal conjuntura. Nesse sentido, a declaração dos direitos enquanto “recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país” (CURY, 2015, p. 567) funciona como regime de linguagem produzindo enunciados e condutas, no funcionamento da biopolítica. Cury (2015, p. 567, grifos do autor) explica que

o termo direito deriva do verbo latino *dirigere* e significa dirigir, ordenar, Essa expressão foi assumida pela área jurídica, passando a recobrir vários sentidos. Um deles é a norma, rota que dirige ou ordena uma ação individual ou social. No âmbito das sociedades o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. Essas regras podem significar a existência de um poder pelo qual as pessoas ou grupos fazem ou deixam de fazer algo em vista de um determinado fim. Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena.

Assim, o conjunto de leis que regerá um país é o exercício de poder, que embora não venha apenas do Estado, mas a ele se referem “porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder [...] poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob caução das instituições do Estado”

(FOUCAULT, 1995, p 247). Isso porque, explica Foucault (2008c, p. 44), desde o século XIX, as sociedades modernas são organizadas de um lado pelo princípio da soberania do corpo social por meio de “uma legislação, um discurso, uma organização do direito público” e por outro lado, e ao mesmo tempo, por “uma trama cerrada de coerções disciplinares que garante, de fato, a coesão desse mesmo corpo social” (FOUCAULT, 2008c, p. 44).

O funcionamento heterogêneo dos poderes soberano e disciplinar levou Foucault (2008c, p. 74) a diferenciar o sistema legal de um sistema de normas. Por um lado, o primeiro se relaciona ao último à medida que toda “lei se refere a uma norma”, tendo “a própria operação da lei” “por papel e função” “codificar uma norma. Por outro lado, o que o filósofo chama por procedimentos, processos, técnicas de normalização é o contrário: “o problema que procuro identificar é mostrar como, a partir e abaixo, nas margens e talvez até mesmo *na contramão de um sistema da lei se desenvolvem técnicas de normalização*” (FOUCAULT, 2008c, p. 74, grifos nossos). Por essa razão, identificamos, na genealogia da política educacional, tanto a instituição de leis quanto o funcionamento da disciplina.

No Brasil, as ações em direção à educação nos campos político e social ocorreram nos mesmos períodos como discutimos na seção anterior: na Constituição de 1824, a educação escolar gratuita passou a valer para os considerados cidadãos; somente no século XX, a Constituição de 1934 e de 1988 promoveram avanços sociais em relação ao direito à educação no Brasil (CURY, 2015), cujas condições de possibilidades são a transição de uma economia agrária para uma industrial. Dentro de um saber positivista, identificamos as condições de emergência para que o Estado passasse a ser como a grande alavanca do progresso econômico e social do País.

Em particular, a partir da década de 1920, a urbanização e industrialização aceleradas geraram pressões para a mudança do sistema educacional. Educadores de vários estados brasileiros desenvolveram novas políticas com vistas a adequar o “ensino às exigências da ‘modernização’, da democracia e do crescimento econômico” (PLANK, 2001, p. 68), sob a influência de educadores progressistas da Europa e Estados Unidos e organizados na então recém-criada Associação Brasileira de Educação (ABE).

O Manifesto elaborado pelos Pioneiros da Educação Nacional continha um diagnóstico do sistema educacional brasileiro com recomendações de expansão do acesso e melhoria da qualidade (PLANK, 2001, p. 15-16). Este documento é um

acontecimento discursivo em nossa análise, no sentido de ter modificado ou reorganizado as práticas discursivas e não discursivas desde então. As estratégias lá constantes são revitalizadas em documentos e Constituições, e explicitamente retomados muitos dos objetivos da política educacional no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, com a implementação do Plano Nacional da Educação (AZEVEDO, 2010, p. 9).

Os enunciados do Manifesto se repetem: na primeira versão da LDB de 1948; nos Planos Nacionais de Desenvolvimento do regime militar das décadas de 1960 e 1970; no manifesto político *Plano Decenal de Educação Para Todos*, publicado em 1993, no governo Itamar Franco; nas propostas de reformas educacionais dos governos Sarney e Collor; na proposta de política educacional do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Comissão Empresarial da Competitividade (CEC). Entretanto, mesmo concordando com o diagnóstico e as orientações prescritas pelos Pioneiros, os problemas permaneceram (PLANK, 2001, p. 15-16).

Devido à crise do capitalismo internacional, o modo de produção agroexportador foi substituído pelo modelo de desenvolvimento econômico fundamentado na industrialização em larga escala. As taxas de crescimento industrial chegaram a 475%, entre 1929 e 1957. O processo de expansão do Brasil se intensificou. A população foi gradativamente se tornando urbana, chegando a mais de 50% de ocupação dos grandes centros urbanos (PLANK, 2001, p. 15-16).

Para atender às demandas do processo de industrialização, criou-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico de modo a ampliar os espaços e a consolidar a educação profissionalizante (SANTOS, 2015, p. 216). “Após a Revolução de 1930, o governo nacional demonstrou um interesse novo em política social e educacional” (PLANK, 2001, p. 69).

A breve abertura democrática foi representada também na Constituição liberal de 1934, elaborada por uma Assembleia Constituinte eleita e declarando estado de emergência. As reformas educativas propostas pelo ‘Manifesto’ foram bem acolhidas no capítulo da Constituição de 1934 sobre educação. Esse conjunto de lei reafirmou o ensino fundamental como direito do cidadão e dever do Estado. Aos governos municipais e estaduais ficou designado a responsabilidade principal em criar escolas e administrar o ensino fundamental. O governo federal ficou incumbido de definir diretrizes políticas nacionais e um Plano Nacional de Educação para orientar as atividades dos estados e municípios. Os três governos ficaram obrigados a destinar

uma porcentagem de renda para o sistema educacional.

Para dar conta da intensa urbanização e crescimento da rede física escolar, quem é penalizado duplamente é o corpo docente, que “financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho (CURY, 2015, p. 574). Para aumentar o corpo docente e dar conta da demanda, reduziram-se os concursos e contratos precários foram impostos como norma.

A Constituição de 1934 e, depois a de 1988 produziu efetivamente avanços na trajetória do direito à educação no Brasil (CURY, 2015, p. 569). Contudo, a primeira garantiu apenas a instituição escolar obrigatória em nível nacional para o ensino fundamental. Em 1988 a escola passou a ser obrigatória. Para sermos ainda mais precisos foi com a LDB, número 9.394 de 1996, que a educação escolar no lar passou a não ser mais permitida. No artigo 24, II, c, da LDB de 1996 inclui como uma das regras comuns da educação básica⁴³ a possibilidade de inscrição na série ou etapa adequada independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação do desempenho do candidato feita pela escola.

A Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934 vão se moldar a partir do espírito de maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios. A Constituição de 1934 incumbe à União, no seu artigo 5º XIV, a competência de traçar as diretrizes da educação nacional. A constituição também dará maior ênfase à educação como direito do cidadão. É a única constituição, antes de 1988, que reconhece ao adulto o acesso à escolarização como direito (CURY, 2015, p. 573-574).

Uma vez estabelecida a obrigatoriedade da educação, na Constituição de 1934, passa a vigorar um dos procedimentos da biopolítica para gerir a população no sentido de estabelecer táticas de gestão de uma população. Trata-se do que Foucault chama de “racionalidade de uma arte de governar voltada para o Estado, a racionalidade de política moderna que se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII, mais precisamente, o tipo de racionalidade política produzida pelo Estado Moderno” (FOUCAULT, 2015, p. 31). O filósofo explica a origem do Estado, cujo objeto é a população, a economia é o saber mais importante e os dispositivos de segurança são os meios pelos quais as práticas de governo atuarão.

⁴³ Segundo o artigo 21, I, da LDB 1996, a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996).

No projeto biopolítico⁴⁴, Foucault privilegia uma nova tecnologia governamental, a polícia, “considerada no século XVIII como um conjunto de técnicas de governo próprias da administração do Estado” (FOUCAULT, 2015, p. 32). Essa tecnologia passa a ser utilizada na obrigatoriedade da educação, que implica no direito compulsório de fazer uso dos serviços educacionais. A possibilidade emancipadora da educação é compreendida como o ponto de chegada. Daí a relação estreita entre direito à educação e educação obrigatória e o funcionamento da biopolítica.

Com efeito, introduz-se escolas completas e seriadas, expande-se o setor público e criam-se escolas privadas. As cidades são modernizadas. Esses fatores mudam a profissionalização e fazem desaparecer o docente autônomo, o mestre público semiautônomo da zona rural. A instituição de um diretor constitui-se como condição de perda autonomia para o professor (ENGUITA, 1991, p. 47). Nesse sentido, apesar do esforço em implantar a escola novista, a escola tal como conhecemos saiu do modelo tradicional, marcado pela “autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes”, para um “modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola” (HYPOLITO, 1991, p. 4). Essa marca burocrática acentuada é efeito da obrigatoriedade da escola e do controle da população em busca de atingir melhores índices de escolaridade. Nos sistemas de ensino, passa a haver divisão de tarefas e hierarquização, se acirram as formas de controle e a estrutura de organização é transposta ao modelo escolar.

Na primeira metade do século XX, as escolas adquirem estruturas mais complexas e uma grande concentração de escolas (HYPOLITO, 1991, p. 12). Nessa tomada da industrialização, o ensino profissional ganha vigor a ponto de no Governo Vargas, o ensino industrial ser dividido em dois ramos (1942): um sob o controle patronal, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

⁴⁴ Quando estudamos a noção de política em Foucault devemos ter como orientação que “o político se refere a toda relação de força presente entre grupos sociais e entre indivíduos em sociedade” (FARHI NETO, 2010, p. 24-25). Essa dimensão política está em consonância com uma nova conceituação de poder explicitada por Foucault em *Vigiar e Punir* (1987), quando ele se opôs às posições epistemológicas predominantes: poder como produto de um contrato entre iguais e poder como resultante de uma conquista. Ele propõe o poder é uma “batalha contínua” e difusa, que ocorre em múltiplos pontos, atravessando indistintamente Estado e sociedade civil. As relações de poder se configuram em rede de ‘micropoderes’, que não atinge jamais uma configuração definitiva, e permanece aberta às inversões nos seus nós. [...] de tal forma que essas grandes integrações, o poder do Estado, o poder do capital, são determinados pelos múltiplos pontos de confronto, e não o contrário” (FARHI NETO, 2010, p. 24-25). A sociedade é banhada por uma rede de relações de forças, que não pode ser prevista, controlada ou detida como uma ação teleológica. O poder é exercido.

instituindo o Programa Nacional de Aprendizagem Industrial, representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e outro sob responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde, constituído pelo ensino industrial básico (SANTOS, 2015). O objetivo era “promover a preparação dos aprendizes menores para se inserirem nas indústrias e cursos de formação continuada para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (SANTOS, 2015, p. 217).

Em 1946, o sistema educacional ganhou o Programa Nacional de Aprendizagem Comercial realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), administrado pela Câmara Nacional do Comércio e financiado pela contribuição de empresas comerciais. A qualidade do treinamento era relativamente alta e os egressos geralmente eram bem-sucedidos na obtenção de empregos (PLANK, 2001, p.80).

A criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946) são condições de possibilidade para o ensino profissional voltado para as ‘classes menos favorecidas’ que majoritariamente desfrutavam do treinamento industrial e comercial, “deixando as escolas secundárias para os filhos daqueles relativamente bem de vida” (PLANK, 2001, p. 70). Isso se deve ao fato de que, desde o período imperial, havia sido inteiramente marginalizado em relação à educação secundária, tendo em vista que o primeiro estava destinado a formar indivíduos para o trabalho manual.

Essas transformações no campo educacional levaram ao aumento acentuado do número de professores durante o Estado Novo. A estatização e burocratização fizeram desaparecer a figura do professor autônomo e provocando o aparecimento do professor assalariado (HYPOLITO, 1991, p. 12). Para controlar o professorado, os órgãos públicos federais vão assegurar a submissão das autoridades estaduais e locais às políticas nacionais, Vargas instituiu *interventores* no lugar dos governadores estaduais eleitos. Com o apoio político da classe trabalhadora urbana, Vargas criou o Ministério do Trabalho e estendeu amplamente o atendimento do sistema de seguridade social. A atuação do governo provocou o crescimento do emprego no setor público, expandindo a base política do governo e alimentando o crescimento da classe urbana (PLANK, 2001, p. 67-68).

Em 1945, Getúlio Vargas foi deposto por um golpe de estado ‘branco’. No ano seguinte, o governo democrático foi restaurado com adoção de uma nova Constituição. O Estado Novo havia mantido um difícil equilíbrio corporativista, com base na manipulação de recompensas e punições entre seus diversos grupos de

apoio” (PLANK, 2001, p. 47-48).

A partir da queda do Estado Novo em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, o país retomou o regime democrático. A luta dos pioneiros da educação em introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial retornou ao cenário político, alcançando dois objetivos principais: a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade. Tais mudanças foram sendo efetivadas ao longo da década 1950.

Uma nova Constituição foi promulgada em 1946, “reiterando muitos dos ideais liberais inicialmente proclamados em 1934, inclusive o direito do cidadão à educação e a responsabilidade do Estado em provê-la” (PLANK, 2001, p. 70). A autoridade administrativa foi novamente descentralizada e a determinação de dada percentagem das receitas do governo para a educação. Contudo, o Congresso Nacional negligenciou não aprovou ideais, ocupando-se da LDB, aprovada após longo debate em 1961, que significa uma mudança de condutas em relação à formação profissional:

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, manifesta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou o profissional (SANTOS, 2015, p. 219).

Outra estratégia foi a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1962, órgão responsável pelo desenvolvimento do primeiro PNE, em consonância com os princípios enunciados pela LDB. A meta estabelecida era de alcance da escolarização de 1º grau universal e a erradicação do analfabetismo alcançada em até em 10 anos, isto é, até 1970. Os Planos Nacionais lançados durante o regime militar assinalaram igualmente a prioridade ao ensino fundamental (PLANK, 2001, p. 73).

A prioridade estabelecida em relação ao 1º grau foi gestada com base em saberes das Ciências sociais, arcabouço para a compreensão da situação sociocultural de como “lidar como imigrantes, migrantes, famílias do campo e das favelas. [...] Era um discurso contra a família” (CUNHA, 2015, p. 463). Para fazer circular essa normalização, em 1952 quando Anísio Teixeira, um dos pioneiros da educação nova, assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ele tentava criar “um núcleo difusor de pesquisas capaz de planejar cientificamente o

progresso das escolas”. Teixeira queria fundar as ‘bases de nossa educação’.

Para normalizar as famílias excluídas da modernização, em 1956 foram fundados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, cujo objetivo era colocar os conhecimentos objetivos da situação social brasileira a disposição do campo pedagógico. “O discurso articulado em torno dos Centros era permeado pelo ideário desenvolvimentista, transformado em discurso oficial da administração Juscelino Kubitschek” (CUNHA, 2015, p. 462). A escola deveria regenerar todos submetidos a condições ‘subculturais’ e inserir crianças, jovens e adultos - “na trilha da normalidade para que pudessem contribuir para o progresso do país” (CUNHA, 2015, p. 463).

Para a constituição dos saberes e a atuação dos poderes, a partir de 1961, atribuiu-se o papel de definição e acompanhamento das políticas educacionais que governam as escolas públicas e privadas ao CFE e aos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). Originalmente o CFE foi concebido pelos escolanovistas como a principal fonte de autoridade sobre o sistema educacional. A recomendação é que as pessoas envolvidas tivessem saber e experiência em educação e representantes de várias regiões, níveis de ensino e instituições educacionais públicas e privadas. Aos membros do CFE caberiam as “análises técnicas isentas ao delinearem as políticas educacionais, deixando a administração do sistema ao MEC e às secretarias Estaduais de Educação. Os CEEs deveriam desempenhar papéis análogos em nível estadual” (PLANK, 2001, p. 77).

Durante a era militar, o CFE desempenhou o papel previsto pelos escolanovistas e o MEC agiu como uma agência implementadora de políticas. Contudo, o CFE não desempenhou a função de realizar uma análise isenta. Ao invés disso, integrou-se estreitamente ao aparato de planejamento mais amplo do regime, às custas de sua própria autonomia e integridade intelectual. Importantes decisões políticas em muitas vezes tomadas inteiramente fora do sistema educacional. Na atualidade, a importância do CFE e dos CEEs tem sido suprimido devido à função administrativa do MEC e das secretarias estaduais (PLANK, 2001, p. 77).

No novo período democrático (1945-1964), as autoridades públicas continuaram a intervir amplamente na economia nacional para manter as prioridades governamentais a industrialização e o rápido crescimento econômico. O regime de verdade que organizava as práticas da governamentalidade era a do *desenvolvimentismo* (PLANK, 2001, p. 48). Em 1952 foi criado o banco de

desenvolvimento nacional (BNDE) e no ano seguinte a companhia nacional de Petróleo Brasileiro S.A (PETROBRAS). A participação pública se expandiu em setores como a siderurgia, os transportes e os serviços básicos. “A ambição, o otimismo e a confiança vigentes no período expressaram-se no governo de Juscelino Kubitschek, no final da década de 50” (PLANK, 2001, p. 48).

O início da década de 1960 foi marcado por uma “crescente turbulência econômica e política” (PLANK, 2001, p. 48), que culminou no golpe de 1964. A ditadura foi justificada pelos generais como necessária para defender das instituições democráticas da: a) confusão política; b) da corrupção; c) paralisia do processo de tomada de decisão do governo eleito João Goulart, para finalmente retomar o rápido crescimento econômico (PLANK, 2001, p. 48).

Nesse período, inicia-se, um movimento de desescolarização da sociedade. “Preconiza-se que a sociedade retome seus direitos sobre o fato educativo, direitos que os sistemas de ensino estatais concentraram sobre as mãos de um corpo profissional controlado estritamente ligado ao poder social” (NÓVOA, 1991, p. 132). Assiste-se a uma redefinição das funções docente e um retorno às aprendizagens de base, um ensino recentrado sobre a escola (NÓVOA, 1991, p. 133). “A imagem do docente ‘fonte e fornecedor de conhecimentos’ torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua formação educadora” (NÓVOA, 1991, p. 133).

O otimismo da primeira metade do século XX sai de cena para retomar o discurso desqualificador por meio de teorias da “deficiência cultural” e a “educação compensatória”. Temos uma descontinuidade nos procedimentos dos anos 1960 e 1970, que no período da ditadura militar no Brasil, funcionam sob o poder disciplinar: os saberes dessa fase da educação entendiam que “as crianças de famílias pobres, sem acesso aos bens culturais de classe média, não desenvolvem adequadamente suas capacidades cognitivas, o que impossibilita seu bom desempenho escolar” (CUNHA, 2015, p. 463-464).

A fim de evitar “dispêndio inútil de recursos financeiros”, a educação pré-escolar passa a ser vista como um novo regime de luz e sob um outro regime de

linguagem⁴⁵ (DELEUZE, 2005, p. 42) das teorias do déficit cultural como forma de compensação para os déficits dos educandos. As famílias foram deixadas de lado e os esforços passaram a ser centrados na normação dos educandos, “no espaço delimitado pelos muros da instituição de ensino” (CUNHA, 2015, p. 464). O poder disciplinar, que agia por meio muito mais de uma normação do que de uma normalização (FOUCAULT, 2008c, p. 75), tinha um caráter prescritivo da norma e a partir dela determinava-se e identificava-se o normal do anormal, ou melhor, o aluno ótimo do deficitário. Quando a norma tem primazia em relação ao normal, “o caráter primeiro e fundamental da norma” (FOUCAULT, 2008c, p. 76) é o de normação.

Os defensores dos saberes, organizados em estratégias, ou seja, em teorias do déficit cultural, “evitavam discutir na época [qual] era o papel da escola como dispositivo produtor de tais deficiências, gerador da desigualdade e da diferença verificada entre crianças pobres e crianças de classe média” (CUNHA, 2015, p. 463-464). Nesse sentido, a proposta disciplinar tinha como procedimentos analisar e decompor os indivíduos (alunos), os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações a partir da norma. Haja vista que “a normalização disciplinar consiste em primeiro colocar [...] um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, [...] sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008c, p. 75-76).

Sob tais pressupostos, o sistema educacional foi adaptado para atender aos objetivos econômicos da governamentalidade. Para tanto, o governo instituiu o Ministério do Planejamento para gerir os recursos humanos e desenvolver uma “série de Planos Nacionais de Educação e políticas voltadas para a utilização mais racional e eficiente dos recursos educacionais em todos os níveis do sistema” (PLANK, 2001, p. 71). Nesses documentos, embora a escolarização primária tenha sua importância reconhecida para o desenvolvimento econômico, a expansão da educação superior e profissionalizante de 2º grau foi preocupação majoritária, como havia ocorrido sob o Estado Novo (PLANK, 2001, p. 71). As cotas de orçamento dos governos federal,

⁴⁵ Deleuze (2005, p. 42) usa as expressões regime de luz e regime de linguagem para destacar a positividade conferida por Foucault em *Vigiar e Punir*, à forma do visível em contraste com a forma do enunciável que correspondem, respectivamente, à formação discursiva e à formação não-discursiva presentes em *Arqueologia do Saber*. O filósofo ressalta que o grande salto de *Vigiar e Punir* é considerar o poder nas relações. Esse tem uma positividade porque produz verdade. Devido à positividade produzida pelo poder, as formações não-discursivas passam a ser designadas como formas de conteúdo e as formações discursivas, como formas de expressão. O regime de luz torna visíveis e traz à luz os meios e o regime de linguagem conquista novos enunciáveis.

estaduais e municipais do PIB investidas na educação reduziram. Com as reformas de 1971 os estados e municípios ficaram responsáveis pela manutenção das escolas de 1º e 2º graus, sem nenhum provimento de recursos financeiros. Períodos difíceis, contudo, na década de 1980, inicia-se uma nova era no quadro institucional com o processo de redemocratização do país, concretizada em 1985. p. 49).

A Constituição de 1988 renovou princípios estabelecidos nas constituições promulgadas durante os regimes democráticos - cartas de 1934 e 1946. Pela primeira vez, os sistemas educacionais se tornaram autônomos dos governos estaduais e o direito à educação tornou-se legalmente efetivo como direito público subjetivo (Art. 208, Parágrafos 1 e 2) (PLANK, 2001, p. 72), que pelo fato do acesso ao ensino fundamental ser obrigatório e gratuito; o cidadão pode requerer do Poder Público o acesso, independe de sua idade.

A nova Constituição assinalou as prioridades à alocação de recursos para o ensino de 1º grau (Artigo 212, Parágrafo 3). Ademais, em uma das disposições transitórias (Artigo 60), determinou que durante os 10 anos seguintes à sua aprovação, o Poder Público, 'com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade' e com a aplicação de nunca menos 50% de universalizar o ensino fundamental a eliminar o analfabetismo (PLANK, 2001, p. 72).

Resumindo, o sistema político brasileiro, em sua história recente de 1930-1990, tem sido marcado pela alternância entre regimes democráticos e autoritários (PLANK, 2001, p. 47). Desde a Revolução de 1930, as mudanças de regime ocasionaram cinco novas Constituições. Na prática, os golpes de Estado de 1937 e 1964 "almejam adaptar o sistema político às exigências do crescimento econômico, e a necessidade de planejamento econômico racional e pragmático foi colocada por ambos os regimes como justificativa para a imposição do governo autoritário" (PLANK, 2001, p 50). Os governos democráticos entre 1946 a 1964 herdaram e reconstruíram as instituições estabelecidas pelo Estado Novo, cujos procedimentos foram usados pelo regime militar após 1964. A redemocratização, em 1985, por sua vez, foi constituída "sobre as bases institucionais do regime autoritário e não sobre as ruínas", refletidas nas práticas de governo de Sarney (1985) e Collor (1990) (PLANK, 2001, p 49). Nesse ínterim, a posição do professor como um profissional, autônomo, dono de um saber, com controle sobre o seu trabalho e gozando de um reconhecimento público que o tornava uma autoridade em muitas comunidades. Hoje os professores, em sua maior

parte, são identificados como assalariados, participantes de sindicatos fortes, com pouca qualificação e pouco controle sobre o seu trabalho.

Na próxima seção, nos dedicaremos a discutir as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1995, que para análise de nossos *corpora* será fundamental o recorte temporal uma vez que esse período é determinante para a implantação da SIC no Brasil.

2.3 “AVANÇA, BRASIL”: MEADOS DOS ANOS 1990 E A NOVA FASE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Já na primeira Conferência Nacional da Educação (Curitiba, PR - 1927), o baixo perfil de escolaridade da força de trabalho foi entrave para o regime de verdade da abertura da economia brasileira à competição internacional como uma das formas de exclusão. Mais de seis décadas se passaram e a situação escolar ainda era precária nos anos 1990: uma média dos trabalhadores tinha apenas cinco anos de estudo (PLANK, 2001, p. 200). Essa defasagem passou a se constituir como um dos principais componentes do chamado ‘custo Brasil’, junto com ‘a excessiva carga tributária’ o que na prática reduz a competitividade de produtos nacionais no mercado externo. Nesses moldes, o prejuízo econômico proveniente da desescolarização de trabalhadores num mercado cada vez mais tecnologicado tornou-se emergência, o que viria possibilitar a melhoria para o sistema educacional de forma a garantir a educação básica para todos (PLANK, 2001, p. 2001). O que se pode depreender disso tudo é que houve uma paralisação da democratização do sistema de ensino.

Durante o regime democrático, o Congresso Nacional consumiu cerca de 28 anos discutindo leis que, supostamente, deveriam desencadear grandes reformas educacionais. A aprovação da primeira LDB demorou 15 anos, de 1947 a 1961, ocupando portanto, quase todo interregno democrático entre o fim do Estado Novo e o golpe militar de 1964. A tramitação da segunda LDB seria menos lenta, mas mesmo assim levaria cerca de oito anos no Congresso, de 1988 a 1996. Por fim o Plano Nacional de Educação (PNE), demoraria outros três anos de 1998 a 2000. [...] A demora do Legislativo em decidir, em certos casos, reflete a luta de facções em competição e conflito no seio do próprio Executivo que, historicamente, tem comandado a pauta do Congresso (PLANK, 2001, p. 201).

O período democrático o tempo que o Legislativo passou discutindo as leis sobre reformas educacionais foi quatro vezes maior que o tempo gasto para

implementá-las. Por essa razão, o tempo de aprovação das leis educacionais durante o governo FHC foi um fato inédito na história do Brasil (PLANK, 2001, p. 201-2012). A aprovação rápida e quase que integral das propostas educacionais foi fundamental para que o Ministério da Educação colocasse em ação “uma ambiciosa agenda de medidas na área educacional, centralizando as funções de formulação das políticas e de coordenação das reformas educacionais” (PLANK, 2001, p. 202).

Naquela feita, foram aprovadas quatro medidas⁴⁶ no Legislativo, que em conjunto, redefiniram a legislação educacional federal (PLANK, 2001, p. 202) e possibilitaram a agenda e a implementação de estratégias do governo, em especial, a universalização da educação com vistas a formar sujeitos para o mercado de trabalho. Além dessas medidas, instituiu-se o PNE em 2001, em consonância com a Constituição Federal 1988 e a LDB, a fim de ratificar as diretrizes da política educacional do governo FHC, como “o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidade de ensino” (PLANK, 2001, p. 205). Para atuar nos sistemas de informação, adotou-se como procedimento a instituição do PSI⁴⁷. Já para as avaliações nacionais, são estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), que organizam uma espécie de “currículo nacional”.

As propostas educacionais citadas visibilizam a educação como o principal mecanismo de mobilidade social e ingresso para a inserção no mercado de trabalho. A educação que antes era privilégio da classe média e mecanismo de reprodução dos valores dominantes por ela estabelecidos, é vista nesse regime de verdade como troféu de disputa dos segmentos de baixa renda. O professor, por sua vez, é subjetivado como um “parceiro de um saber coletivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança” (UNESCO, 2006, p. 192). O regime da SI que circunstancia a educação dos anos 1990, supõe o professor e aluno como sujeitos que compõem a rede de informações e interagem para produzir conhecimento, que possa se converter em ativos como discutimos no primeiro capítulo. É dessa relação não hierarquizada, “livre”, que a inovação pode aparecer.

É por isso que as medidas que preconiza não são puramente técnicas, mas em grande parte políticas: uma descentralização bem-

⁴⁶ Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; emenda Constitucional nº 14, promulgada em 12 de setembro de 1996; lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispôs sobre o Fundef.

⁴⁷ A discussão está contemplada no item 1.4.

feita associa os diferentes atores sociais aos processos de decisão e *liberta capacidades de inovação* sem pôr em causa a necessidade de uma regulamentação do conjunto (UNESCO, 2006, p. 193, grifos nossos).

Em resumo, a rede estabelecida entre as medidas regulamentares, a implementação de uma infraestrutura de rede nas escolas e a descentralização dos sujeitos na educação (professor e aluno), passam a constituir procedimentos de controle da biopolítica para a promoção da inovação. É possível afirmar que esses procedimentos ganharam algum vigor graças a determinadas condições de possibilidade. Primeiro, as reformas educacionais vinham sendo reclamadas por uma crescente mobilização social, que ganhou mais visibilidade a partir do processo de redemocratização do Estado, passando pelo Projeto de LDB, no processo de formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, Conferência Nacional de Educação para Todos e o Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e Qualidade na Educação. Apesar da última não ter sido incluída inteiramente nos procedimentos do plano governamental de FHC, as pressões sociais em prol das reformas não foram arrefecidas (PLANK, 2001, p. 220).

Segundo, as reformas estavam diretamente relacionadas às pressões dos organismos internacionais de cooperação e financiamento. Como discutido no capítulo um, na ordem a globalização e regidas pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento, essas instituições externas passaram, na década de 1990, a pressionar fortemente os governos dos países em desenvolvimento a promover reformas educativas. Essas reformas visavam atender à emergência do aumento da competitividade econômica em escala global, tornando a educação como vital para tal finalidade. Nesse sentido, os esforços do governo FHC em “melhorar a cobertura e o desempenho do sistema educacional estão diretamente vinculados ao processo de liberação da economia e de abertura para o exterior” (PLANK, 2001, p. 220). No processo de liberalização econômica, o professor atua como articulador na ordem da inovação, instado a utilizar a rede em suas práticas pedagógicas e com isso, possibilitar que as avaliações que medem o desempenho da educação, obtenham resultados mais eficientes e produtivos.

Na ordem da inovação, a educação é um mecanismo equalizador das condições de largada, pois é a principal variável para promover equidade: A “educação é o meio mais eficaz para reduzir a pobreza e a exclusão social” (PLANK, 2001, p.

207, grifos nossos). O que esse discurso visibiliza é a educação como propulsora do exercício da cidadania e da equidade social, enquanto apaga “o valor instrumental da educação como formadora de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado” (PLANK, 2001, p. 207). É nesse jogo que o professor inovador está situado: por um lado, ele está nessa ordem à medida que deve se qualificar, ou seja, passar por um ritual para ser um sujeito autorizado a exercer a posição de professor e atender às novas demandas educacionais⁴⁸; assim ele está apto para competir com a concorrência de mercado e finalmente conseguir um trabalho em escolas privadas ou ser aprovado em testes temporários ou seleções permanentes para o sistema público de ensino. Por outro lado, ele deve entrar nessa ordem no sentido de distribuir esse discurso formando outros sujeitos qualificados para o mercado de trabalho. À medida que o professor forma ele é autoformado para o regime neoliberal.

Mediante os procedimentos levantados, concluímos que no governo FHC que as reformas educacionais culminaram na implantação da SI. A seguir apresentamos o quadro 3 com uma síntese dos mandos e controles da conduta do professor tratados ao longo deste capítulo.

Quadro 3 - Resumo da biopolítica e biopoder no agenciamento de conduta do professor

BIOPOLÍTICA E BIOPODER	
1) a pedagogia católica dos jesuítas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ratio Studiorum</i>: um conjunto de normas que disciplinou todos os colégios jesuítas implementados nas colônias portuguesas ao serviço da pedagogia contrarreformista; ▪ Direito à educação: somente os donos de terras e escravos teriam seus filhos estudando para serem padres, advogados ou ocupar cargos públicos; ▪ Primeiros colégios jesuítas: instaurados para educar os índios e posteriormente será considerado pelos jesuítas desnecessário para a população indígena.

⁴⁸ Trata-se de um procedimento de subjetivação, exemplificada na seção 3.

<p style="text-align: center;">2) a pedagogia laica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marquês de Pombal: expulsa os jesuítas dos domínios portugueses ▪ Coroa portuguesa no Brasil: em 1822 funda-se o Império; chegada dos professores, final do século XVIII e no início do século XIX; ▪ Constituição Imperial (1824): educação escolar gratuita para os cidadãos; ▪ Primeiras instituições escolares públicas: parecidas com as escolas jesuítas tanto no público-alvo quanto no currículo; ▪ Colégio das Fábricas: criado em 1809 para a aprendizagem compulsória de ofícios para crianças e jovens órfãos e desvalidos; ▪ Ato Adicional de 1834: a responsabilidade pela formação dos docentes (primário e secundário) é transferida às províncias; ▪ Primeiras escolas normais: entre os períodos da “Ação” (1822-1836), período democrático e da “Reação” (1836-1852), período de centralização do poder; ▪ Século XIX: mudança de posição social do professor com as escolas normais e o aparecimento das primeiras associações profissionais; ▪ Anos 60 do século XIX: debates sobre a organicidade e configuração de uma “instrução” ou “educação primária”; ▪ Última década do século XIX: fundação da primeira escola para instrução primária, em São Paulo; ▪ Modelo de educação do século XIX: escolas seriadas; poder disciplinar em funcionamento; ▪ Saberes do século XIX: cientificação da escola; a medicina higienista que propunha modernizar a família brasileira.
<p style="text-align: center;">3) Educação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeiro Liceu de Artes e Ofícios: surgiu em 1858, no Rio de Janeiro; ▪ Liceu de Artes e Ofícios: criado em 1873, em São Paulo; ▪ Escolas de Aprendizes e Artífices: o presidente da República Nilo Peçanha criou 19 escolas; inauguradas em 1910, consolidaram um modelo de ensino técnico no país; ▪ Inspetoria do Ensino Profissional Técnico (1930): criado para atender às demandas da industrialização; ▪ Criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946): condições de possibilidade para o ensino profissional voltado para as ‘classes menos favorecidas’.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">4) a emergência da pedagogia nova (1932-1969)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anos 1920: reconfiguração do Estado Brasileiro, com o esgotamento da agricultura escravocrata e ascensão de uma classe cafeeira e industrial; ▪ Pragmatismo de John Dewey e as ideias liberais: saberes mobilizados no <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i>, de 1932; ▪ Binômio modernização-democratização: projeto político para o Brasil; ▪ Princípios escolanovistas: gratuidade, laicidade, obrigatoriedade e coeducação; reformas educativas foram bem acolhidas na Constituição de 1934; ▪ Saberes produzidos pela nova pedagogia: a Psicologia, a Biologia e as Ciências Sociais; ▪ Ideário da Escola Nova: o sujeito é o centro; por um lado, a escola deve atender às individualidades por outro, enquadra o sujeito à norma para manter um ideal de sociedade; ▪ Biopolítica: atua na higienização das famílias que ensina aos filhos maus hábitos; a escola teria que lutar contra a família; ▪ Saberes da década 1950: a escola ainda luta contra a família mediada pelas Ciências Sociais; ▪ Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacional (1956): instituição de normalização das famílias excluídas da modernização; ▪ Ditadura militar no Brasil: turbulência econômica e política provocou uma descontinuidade com o golpe, predominando o funcionamento o poder disciplinar; ▪ Saberes do período ditatorial: crianças sem acesso aos bens culturais de classe média, não desenvolvem adequadamente suas capacidades cognitivas;
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">5) a pedagogia produtivista emerge de 1969 à contemporaneidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituição de 1988: renovou os princípios estabelecidos nas Cartas de 1934 e 1946; ▪ Debates sobre a educação: intensificados até meados da década de 1990; ▪ Crescimento da matrícula nos níveis fundamental, médio e superior: a educação é visibilizada como o principal mecanismo de mobilidade social e ingresso para o mercado de trabalho; ▪ Parâmetros curriculares nacionais (PCNs): uma espécie de 'currículo nacional' normalizando o ensino; ▪ Mudanças na educação (a partir de 1995): Plano decenal, Conferência Nacional de Educação para Todos e o Pacto Nacional pela Valorização do Magistério e Qualidade na Educação; ▪ Sociedade da Informação: implantada no governo FHC; a educação age como estratégia para o desenvolvimento; ▪ Ordem discursiva da SI: cidadania e democratização do conhecimento com vistas à produção incessante de inovação; ▪ TICs: funcionam como meios para realizar a participação ativa do cidadão; ▪ Escola da SI: construção das competências (foco aluno e nos métodos ativos); os sujeitos devem ter habilidades para transformar as informações em conhecimento; ▪ Incentivo à inovação (finalidade): 1) criar condições para intensa produção científica; 2) gerar conhecimento; 3) traduzido em inovação; 4) materializá-la em bens e serviços; ▪ Tática da governamentalidade: cooperação universidade e empresa.

Fonte: Autoria nossa.

Este quadro apresenta uma síntese dos principais acontecimentos que demarcam a estatização da escola. Não se pretende, com isso, estabelecer uma tabela com datas que representem continuidade ou linearidade histórica. O que se quer é refletir são os acontecimentos, que na descontinuidade, nos possibilitam compreender esse longo processo de escolarização, como mecanismos da biopolítica que provocaram mudanças fundamentais na educação. Nesse jogo, o professor tem seu status e posição alterados ao longo da trama histórica, subjetivado por diferentes saberes e diferentes poderes: na SIC, o professor inovador articula as tecnologias com as velhas linguagens para desenvolver métodos ativos, que engaje o aluno e o ensine a juntar as informações disponíveis em rede e com isso, produzir conhecimento e inovação. As formas de subjetivação que deram vigor às práticas discursivas sobre o professor inovador são tratadas no próximo capítulo.

3 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: A DESCENTRALIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO TRANSMISSOR DE SABERES

Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade. Só se desembaraçando destes grandes temas do sujeito de conhecimento, ao mesmo tempo originário e absoluto, utilizando eventualmente o modelo nietzscheano, poderemos fazer uma história da verdade (FOUCAULT, 2001, p. 27).

Na modernidade líquida, diferentemente dos sólidos que têm dimensões espaciais claras, os líquidos não mantêm sua forma, por isso estão constantemente prontos para mudá-la, não fixam o espaço nem prendem o tempo (BAUMAN, 2001, p. 3). O desdobramento desse conceito baumaniano nos leva até ao objeto que rege as condições de existência dos enunciados acerca do conhecimento, informação e saber: flexibilidade. A flexibilidade⁴⁹ enquanto uma das denominações para o conceito de liquidez, ajuda a explicitar o momento da própria ciência na contemporaneidade: enquanto uma das regularidades do século XX foi a busca das certezas científicas e o desenvolvimento acelerado das várias disciplinas do conhecimento humano, o século XXI tem, em suas práticas discursiva, como regularidade a incerteza e a abordagem interdisciplinar (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008, p. 12).

Essa nova racionalidade está sob a ordem da globalização, caracterizada por sociedades cada vez mais multiculturais, tecnologizadas, com reduzida distância entre o público e o privado, acesso a diferentes modalidades de busca do conhecimento, o empreendedorismo como forma de trabalho, o caráter interdisciplinar dos empregos, a permanente mobilidade dos perfis profissionais, geográficos e de mobilidade cultural, e a redução da intervenção estatal. Tal regime de dizibilidade e visibilidade (DELEUZE, 2005) confere à educação um espaço outro à medida que esta e a universidade “perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento” relegando, aos sistemas públicos de educação, “a nova missão de

⁴⁹ Como explicitado no primeiro capítulo, o conceito de flexibilidade atuou na reestruturação do capitalismo (Cf. p. 41); como essa reestruturação compreende a inovação tecnológica e a transformação organizacional, a flexibilidade constitui o paradigma da tecnologia da informação (Cf. p. 56); por fim, as transformações econômicas constituem-se numa nova ordem global em que a flexibilidade é parte dos procedimentos regidos pela lógica de redes (Cf. p. 56).

orientar os percursos individuais do saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos” (LÉVY, 1999, p. 158).

Nesse sentido, a Educação enquanto campo do saber-poder responde à sociedade colocando o aluno na centralidade, os métodos ativos e a abordagem por competências⁵⁰ (PERRENOUD, 1999, p. 53 apud DUARTE, 2008b, p. 6). Juntando-se à formação das competências, o conceito de “aprender a aprender” – presente no relatório Jacques Delors (UNESCO, 2006, p. 20) como um dos pilares da educação na sociedade do século XXI – que atende à flexibilidade e mobilidade do mercado, formando os sujeitos prontos a se adaptarem à instabilidade e à insegurança, ambas instâncias regidas pelo neoliberalismo. Sob tais circunstâncias, esse sujeito pode adaptar as competências desenvolvidas de acordo com os interesses do mercado, a fim de ter mais competitividade. A tarefa dos educadores em conhecer a realidade social do aluno é indicada “para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” e não para fazer a crítica a essa realidade e utopicamente tentar uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2008b, p. 12).

No campo educacional, o conceito inovação⁵¹ aparece como síntese para a formação educacional de sujeitos criativos e segue como prima-irmã do conceito “aprender a aprender”, e, dessa forma, apresenta formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade neoliberal (DUARTE, 2008b, p. 11). “Hoje o valor é criado pela ‘produtividade’ e pela ‘inovação’, que são aplicações do conhecimento do trabalho” (DRUCKER, 1997, p. XVI-XVII). Segundo essa prática discursiva, tal atuação visa conferir maior autonomia ao aluno para que ele possa encontrar uma solução inovadora para dado problema.

Nesse processo, o professor é deslocado da posição anteriormente ocupada, a de figura central do ensino-aprendizagem. Esse papel tradicional do professor pode ser transferido em parte a memórias e bancos de dados (LOUREIRO; DELLA FONTE, 2003, p. 17) restando a ele uma posição coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, este capítulo aborda os processos de

⁵⁰ O conceito de métodos ativos retoma as ideias pedagógicas do movimento escolanovista e reativa o enunciado “aprender a aprender”, da pedagogia de John Dewey, como já destacamos na seção 1.2.

⁵¹ Conceito introduzido nos campos econômico e tecnológico, conforme discutido no capítulo 1.

subjetivação do professor, isto é, encontrar as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como professor na contemporaneidade. O objetivo é apresentar, de modo crítico, as formas de subjetivação da educação na Sociedade da Informação e do Conhecimento, que deram vigor às práticas circunscritas ao “professor inovador”. Com tal propósito e visando à prática analítica a ser empreendida, o tema será abordado, neste capítulo, em dois segmentos: (a) Regimes de ver e dizer a educação da/na Sociedade da Informação e do Conhecimento; e (b) Regimes de Verdade: o que é ser professor na cultura da convergência.

3.1 REGIMES DE VER E DIZER A EDUCAÇÃO DA/NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Como já argumentamos no primeiro capítulo, consideramos a globalização como condição de possibilidade para o surgimento da SIC. No segundo capítulo, abordamos o caráter elitista da educação e as propostas de universalização do ensino básico, antes encaradas com certo desdém pelas mesmas elites, passou a produzir enunciados acerca do seu valor instrumental para atender às novas exigências do mercado (PLANK, 2001, p. 200) numa sociedade cada vez mais tecnologizada. A SIC é constituída sob a ordem discursiva da cidadania e democratização do conhecimento com vistas à produção incessante de inovação. Sob tal perspectiva, nesta seção, abordamos as condições de (co)existência enunciativa que apareceram nos documentos acerca da educação na SI, com vistas a analisar a dispersão e regularidade ali manifestas, para que, enfim, compreendamos os modos de subjetivação do professor inovador.

Para tanto, nessa primeira seção levantamos, a seguir, modos de ver e dizer a SIC no Brasil, a partir do arquivo eleito. Este que, conforme já mencionado às p. XXX, é compreendido como um sistema de enunciados: “temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização)” (FOUCAULT, 2008a, p. 146). O arquivo é, nessa configuração, o “sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 148), ele separa o que podemos do que não podemos mais dizer. Em outras palavras, o arquivo é a lei do que pode ser dito, o

sistema de regras que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares, o que delimita nossa prática discursiva.

Obedecendo à conjuntura estabelecida, o arquivo desta pesquisa é composto pelos seguintes documentos: Decreto n.º 3.294/99, 15 de dezembro 1999 (BRASIL, 1999) que instituiu o PSI, seus desdobramentos no LV (TAKAHASHI, 2000) e LB (MCT, 2002a); a LDB de 1996 (BRASIL, 1996); relatório preparado para o Primeiro Encontro de Revisão CMSI+10 *Rumo às Sociedades do Conhecimento para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável*, da UNESCO, que aconteceu em Paris, de 25 a 27 de fevereiro de 2013 (MANSELL; TREMBLAY, 2015); Projeto de Lei que instituiu o “Dia da Inovação” (MCT, 2002b); o Projeto de Lei da Inovação que resultou na Lei nº 10.973, 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) atualizada pela Lei nº 13.243, 11 de janeiro de 2016 (BRASIL, 2016); PNE 2014-2024 (PNE, 2014); Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2006); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (PNUD, 2000) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (PNUD, 2015) e site provir.org.

3.1.1 Primeira largada da educação na Sociedade da Informação no Brasil

Na educação, os anos 1990 “foram marcados pela emergência de um discurso, sustentado pelos organismos internacionais de cooperação e de financiamento, que promove a educação como estratégia vital para o desenvolvimento nacional auto-sustentável”. Essas condições de emergência foram sustentadas pelo regime de verdade do “paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação”⁵² (CASTELLS, 2000, p. 52-53), que, por sua vez, conduziu práticas da governamentalidade como a SI que representa:

uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico. É um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades inevitavelmente serão, em alguma medida, afetadas pela infra-estrutura de informações disponível (TAKAHASHI, 2000, p. 5).

⁵² Conforme discutimos na seção.


Assim, esse novo regime de verdade se articula por meio do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento, instituindo modos de condutas no campo político, econômico, tecnológico, estatal, jurídico, educacional, cultural, social e científico conforme prevê o documento da SI no Brasil - LV (TAKAHASHI, 2000) produzido após a promulgação do Decreto n.º 3.294/99 (BRASIL, 1999). O decreto é composto por três artigos que institui o PSI, delega sua coordenação ao MCT e estabelece o vigor da norma a partir da data de sua publicação, 15 de dezembro de 1999.

No LV (TAKAHASHI, 2000), o assunto “educação” é tratado no quarto capítulo, onde ganha vitalidade o discurso sobre a “desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações” é visto como um obstáculo para a educação na SI. Nessa grade de especificação, as tecnologias de informação e comunicação desempenhariam a “construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades principais” (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Uma das regularidades que observamos tanto no LV quanto nos demais documentos que analisamos nesta seção, a educação prima por formar sujeitos para a cidadania, a partir da revitalização dos valores liberais, tal como está contemplado na LDB de 1996, no segundo artigo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Numa SI, as tecnologias de informação e comunicação funcionam como meios para realizar a participação ativa do cidadão. “As tecnologias da informação e comunicação devem ser utilizadas para integrar a escola e a comunidade, de tal sorte que a educação mobilize a sociedade e a clivagem entre o formal e o informal seja vencida” (TAKAHASHI, 2000, p. 45). Desse modo, a tecnologia se infiltra em todas atividades humanas, alterando as práticas e o conceito de cidadania como demonstrar a irregularidade do *Porvir.org* a seguir.

Quadro 4 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 1*).

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 1: três grandes desafios da educação</p> 	<p>(0) A tecnologia já mudou a forma como a gente faz muitas coisas na vida. Como a gente produz, como a gente consome, interage, até mesmo como a gente exerce a nossa cidadania. Agora é a vez da tecnologia mudar a forma como a gente aprende e ensina. Se antes a gente educava os alunos para usar a tecnologia, hoje a gente usa tecnologia pra educar os alunos. E assim a gente consegue avançar na superação de três grandes desafios da educação brasileira.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAiCvxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

O *Porvir.org* identifica-se, de acordo com o Vídeo “Especial Tecnologia na Educação”⁵³, com o momento atual da educação, inscreve-se na prática discursiva regida pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento. Na conjuntura da função enunciativa, o professor, referencial para o sujeito *Porvir*, é convidado a fazer parte das transformações que as TICs estão promovendo nas práticas, inclusive no exercício da cidadania. Por seu turno, o conceito de cidadania é reformulado, inscrevendo-se em práticas de aprendizagem continuada como condição de sobrevivência, dado o mundo capitalista em transformação ininterrupta, na qual a inovação se torna um conceito de primeira importância. Cultivar por meio da educação a capacidade de inovar é garantir que o sujeito possa ser útil ao mundo global. Assim a cidadania do século XXI é enunciada como a

capacidade do homem comum ter entendimento das implicações sobre sua vida cotidiana do vertiginoso progresso tecnológico em

⁵³ Para os recortes desta materialidade e de outra no capítulo quatro, *Especial Tecnologia na Educação – Ensino Híbrido*, fizemos uma decupagem ou planificação do filme. O procedimento consiste em transcrever o texto verbal e os planos que constituem o vídeo. Para fazer a análise, seguimos as orientações de Nogueira (2010), e adaptamos o guião (tipo de gênero textual para fazer a decupagem) composto por duas colunas: na coluna direita estão transcritos trechos das falas, enquanto na coluna da esquerda, onde por padrão ficariam descritas as informações técnicas relativas às imagens (como aparece no anexo 1), nós substituímos pelos frames cujos títulos resumem o assunto de cada e suprimimos outros *frames* correlacionados, subdividindo-os em subseções (ex.: quadro 5).

curso. Uma população melhor educada nessa área cria bases para a aceleração do processo de absorção e difusão de tecnologias mais eficientes, assim como para a geração de inovações (MCT, 2002a, p. 68).

Sob tal ordem, o LV (TAKAHASHI, 2000) propõe um conceito de educação que pretende romper com a pedagogia tecnicista, à medida que concebe que educar é mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação:

trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Almeja-se, nesse sistema educacional, ao desenvolvimento de “competências suficientemente amplas” para atuar no mercado de trabalho, em ininterrupta mudança, isto é, não se trata de chegar à excelência em uma competência, mas de estar preparado para qualquer circunstância num mercado em mutação e com trabalhos precarizados. Por essa razão, a escola inscrita na SI é conduzida pelo saber pedagógico da construção das competências, cujo foco são o aluno e os métodos ativos (PERRENOUD, 1999, p. 53 apud DUARTE, 2008, p. 5). Duarte ainda cita Philippe Perrenoud, em seu livro *Construir as competências desde a escola*, onde afirma que a formação de competências passa da lógica do ensino para a lógica do treinamento (*coaching*)⁵⁴ para se construir as competências, à medida que as exercita. Tal princípio, preconizado pela escola da SIC, está contemplado na plataforma *Porvir.org*, cujos fins e garantir a conectividade⁵⁵.

⁵⁴ A atuação do professor como *coach* (treinador) ou mentor (guia) é uma das formas de subjetivação do professor contemporâneo, detalhado no gesto analítico do capítulo quatro, seção 4.2.

⁵⁵ O uso do sintagma “conectividade” indica uma conexão que começa pela rede de internet e se espalha pela rede de computadores, interligando sujeitos. Trata-se de conexão entre os atores sociais (pessoas, empresas, grupos) (RECUERO, 2009).

Figura 8 – Desenvolver a competência de aprender a aprender

O que deveria acontecer nas escolas
uma vez que elas tenham internet veloz?

- Os currículos e as práticas educativas devem colocar **menos foco em conteúdo** e desenvolver a capacidade de o aluno **aprender a aprender**.

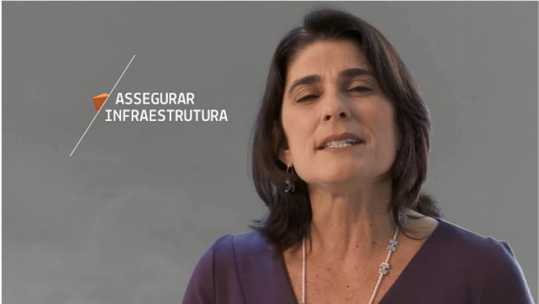
Fonte: Recomendações para garantir conectividade nas escolas. (PORVIR, 2015b).

De posse da “internet veloz”, não há porque replicar informações que estão disponíveis para qualquer sujeito, no banco de dados. O foco é “desenvolver a capacidade de o aluno **aprender a aprender**”. Em outras palavras, a biopolítica atua na constituição da competência em aprender e colocar os conhecimentos em prática para gerar um produto, uma rentabilização. Estando todo conteúdo disponível, a escola fica encarregada de ensinar ao aluno o *que* fazer com a informação. É nesse sentido que a educação dos sujeitos é uma condição de sobrevivência da SI “na medida em que as mudanças nas organizações e no trabalho resultarão na redução dos postos e da jornada de trabalho, ensejando outra distribuição entre tempo de trabalho e tempo de vida” (BEMFICA, 2002, p. 182). O mercado precisa de sujeitos úteis para atuar na expansão do capitalismo que não é mais local, mas global (BAUMAN, 1999).

Numa sociedade em que o modelo disciplinar está em decadência, os meios puramente rígidos e de confinamento não funcionam mais. Podemos pensar no conceito de sociedade de controle enunciado por Foucault e retomada por Deleuze (1992, p. 216), em que funciona por controle contínuo e comunicação instantânea. Nesse sentido, a escola não pode mais se restringir à ecologia analógica, em que os mecanismos e instrumentos são a caneta, o papel, o caderno, o livro, a voz do professor, a lousa, o giz, as cadeiras e as quatro paredes.

Para efetuar o funcionamento desse controle exercido por meios da tecnologia, a SI normatiza as condições necessárias como é enunciado pelo *Porvir.org* e o que se enuncia é voltado a gestores escolares e secretarias de educação.

Quadro 5 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 9a*)

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 9: 8 Assegurar infraestrutura</p>  <p>Próximos letterings: 8.1 Internet veloz 8.2 Wi-fi</p>	<p>(8) Mas pra que tudo isso aconteça, é preciso garantir algumas condições imprescindíveis.</p> <p>(8.1) Conectividade. A internet veloz, estável é fundamental para que alunos e professores tenham acesso a plataformas e recursos mais sofisticados;</p> <p>(8.2) Também é preciso garantir a rede lógica dentro da escola. Quanto mais wi-fi mais é possível usar a tecnologia de diferentes maneiras.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAiCvxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Na SI, uma série de procedimentos compõe o controle dos corpos, a começar pela implantação de uma infraestrutura adequada em escolas e outras instituições de ensino, organizada por: computadores, dispositivos, software educacional nas salas de aula e/ou laboratórios mais a conectividade em rede - a Internet (TAKAHASHI, 2000, p. 45). Trata-se de uma forma de exercício do controle, no qual a conectividade é o que garante a rede entre os dispositivos de informática e constitui um nexo de controle e comunicação. A conexão wi-fi⁵⁶ é a tecnologia que possibilita a conexão móvel. Para exemplificar o funcionamento da lógica da rede indicada pelo *Porvir.org* no regime de visibilidade da escola da SI, recortamos um plano de tecnologia para educação, igualmente referenciado para as secretarias de educação com base no que está sendo adotado por São Paulo e Pernambuco.

⁵⁶ É abreviação de *wireless fidelity*, “uma tecnologia de conexão de dispositivos sem fio. [...] Para ter acesso à Internet através de uma rede *Wi-Fi* (também conhecida como *WLAN*), o usuário deve ter um computador portátil ou algum dispositivo móvel e estar no raio de ação de um ponto de acesso (normalmente conhecido por *hotspot*) ou local público onde esteja em operação uma rede sem fios” (Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Figura 9 – Modelo de Plano de tecnologia para educação (a)



Fonte: Porvir (2015a). Disponível em: <http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>. Acesso em: 10 out. 2016.

O enunciado “Veja o que São Paulo e Pernambuco adotam e planeje suas estratégias”⁵⁷ tenta tangibilizar a normalização do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento. A tática é exemplificar com o plano de tecnologia usado pelas secretarias de educação de dois estados brasileiros: “O Porvir ouviu as duas secretarias estaduais para entender como estratégias, processos e modelos de compra e de manutenção são traduzidos em um plano de tecnologia para educação”. O plano de cada secretaria é revelado quando se clica nos botões “São Paulo” ou “Pernambuco”. A secretaria pode acessar o mesmo modelo em forma de arquivo, com espaços em branco para fazer seu próprio plano:

⁵⁷ Este enunciado vem logo após a Figura 6 (Cf. p. 66).

Figura 10 – Modelo de Plano de tecnologia para educação (b)

The screenshot shows a web interface for a technology plan model. At the top, there is a teal header with the Porvir logo on the left and navigation links: 'POR QUE', 'RECURSOS', 'INFRAESTRUTURA', 'NA PRÁTICA', and 'POR VIR'. Below the header, the main content is organized into two sections, each with a teal header and a table of options.

MODELO DE CONEXÃO

PARÂMETROS DE VELOCIDADE	TIPO DE LINK DE INTERNET	FORMA DE CONTRATAÇÃO
<input type="radio"/> Insuficiente - 2 Mbps <input checked="" type="radio"/> Intermediário - 6Mbps <input type="radio"/> Ideal - 10 Mbps ou mais	<input type="radio"/> Compartilhado <input checked="" type="radio"/> Dedicado	<input type="radio"/> PBLE <input checked="" type="radio"/> Centralizado <input type="radio"/> Descentralizado

DISTRIBUIÇÃO DO SINAL DE INTERNET

TIPO DE TRANSMISSÃO	AMBIENTES CONECTADOS	MODELO DE AQUISIÇÃO
<input checked="" type="radio"/> Cabo <input type="radio"/> Wi-Fi	<input checked="" type="radio"/> Administrativo <input checked="" type="radio"/> Laboratório <input type="radio"/> Toda a escola	<input type="radio"/> Proinfo <input type="radio"/> Aluguel <input type="radio"/> PDDE <input checked="" type="radio"/> Licitação própria

Fonte: Porvir (2015a). Disponível em: <http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>. Acesso em: 10 out. 2016.

O que se pode observar no Modelo de Plano de tecnologia para educação, exposto na figura 10, é a consonância deste com o regime de enunciados do LV. Porvir, por esses enunciados, promove os princípios do discurso da tecnologia, com regras de mando e controle e espaço para as escolas entrarem na ordem da SI.

Nesse regime, o conhecimento científico gera aplicações imediatas com fins econômicos e contribuem para um ambiente com maior “*eficiência, efetividade e equidade*” no sistema social⁵⁸. A melhoria da escolaridade e difusão do conhecimento científico são condições de (co)existência para a *qualidade de vida* e aumento da *produtividade*, (MCT, 2002a, p. 25-26, grifos nossos). Sob tal perspectiva, a biopolítica toma como procedimento a educação para superação de três desafios da educação brasileira - equidade, qualidade e contemporaneidade – cujos efeitos visam alcançar os objetos destacados, além da *lucratividade* e *competitividade* regularidades do discurso neoliberal da globalização.

De acordo como vimos expondo, a política de incentivo à inovação tem como finalidade criar condições para uma intensa produção científica. Nesse sentido, o desenvolvimento científico gera conhecimento, traduzido em inovações e estas, por sua vez, se materializam em “bens e serviços para as pessoas” (MCT, 2002a, p. 26).

⁵⁸ Na seção 3.1.2 (p. 133-134), pode se estabelecer uma relação de como os efeitos do conhecimento, “eficiência, efetividade e equidade”, são “garantidos” por meio da educação, graças ao uso das TICs na análise da materialidade *Tecnologia da Educação* em relação ao PNE 2014-2024.

O LB postula a inovação como elemento fundamental para consolidar a funcionalidade do trinômio Ciência, Tecnologia e Inovação.

A inovação⁵⁹ está intimamente relacionada à educação porque ela é a porta de entrada para que a primeira seja constituída em práticas. Ela não se desenvolve como um processo linear, resultante de uma pesquisa básica científica que leve a novos processos e a novos produtos e serviços. Também não é um processo simplificado que ocorre exclusivamente no interior da empresa. Para o MCT (2002a, p. 26), a inovação é

um fenômeno complexo, multidimensional, que pressupõe a presença e articulação de número elevado de agentes e instituições de natureza diversa, com lógicas e procedimentos distintos; objetivos de curto e de longo prazos diferenciados; potencialidades e restrições específicas e motivações variadas.

A inovação é um dispositivo capaz de reger discursos e condutas, além de criar condições de possibilidades para a subjetivação de modos de dizer o que é inovador. A rede de elementos heterogêneos é constituída pela política nacional de CT&I, empresas, organizações de pesquisa e desenvolvimento, infraestrutura de C&T, sistema educacional, ambiente econômico, normas, alianças internacionais (MCT, 2002a, p. 27).

Nessa ordem discursiva, as organizações assumem papel central na promoção da inovação tecnológica, configurando-se como um efeito do poder nos campos econômico e social, à medida que para saber produzir, se prescinde de: “conhecimento para projetar novas tecnologias de produtos ou de processos” (MCT, 2002a, p. 27); pesquisa e desenvolvimento nas empresas; tecnologias; formação de sujeitos agenciados para serem agentes da inovação e a “disponibilidade de infraestrutura científica e tecnológica” (MCT, 2002a, p. 27). Tal conjuntura está subjacente ao funcionamento do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento para que a escola seja um núcleo de formação de sujeitos subjetivados como inovadores, bem como a cooperação entre universidade e empresa é uma tática da governamentalidade da inovação tecnológica⁶⁰.

⁵⁹ Conforme foi discutido na seção 1, a partir de 1970 a inovação tecnológica passou a ser conduzida cada vez mais pelo mercado (CASTELLS, 2000, p. 107).

⁶⁰ O funcionamento discursivo da união entre diferentes instâncias da sociedade para promover inovação por meio das TICs pode ser visto na Figura 7, trazida na seção 1.4 (Cf. p. 70).

Em suma, o governo FHC aplicou a Política Nacional de CT&I, regulado, conduzido, normatizado e organizado pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento, com vistas a consolidar o clima de inovação. Sistematizado a partir dos conceitos neoliberais, o LB se constitui como acontecimento, visto que nele se estabeleceram seis objetivos a serem alcançados até 2012 (MCT, 2002a, p. 33-35), tendo o trinômio Ciência, Tecnologia e Inovação, que compreende os mecanismos enunciativos que abrange a sociedade como um todo:

- a) criar um ambiente favorável à inovação com vistas a contribuir para a competitividade das empresas e conversão do conhecimento em serviços e produtos para a sociedade;
- b) ampliar a capacidade de inovação e a base científica e tecnológica;
- c) aperfeiçoar, consolidar e modernizar o aparato institucional de CT&I;
- d) promover a integração de todas as regiões brasileiras de capacitação para CT&I;
- e) conquistar uma base ampla de apoio para esta Política CT&I;
- f) incorporar a CT&I à política de desenvolvimento nacional como elemento estratégico.

Embora a educação não apareça nos objetivos supracitados, estes foram desdobrados em táticas ao longo dos anos 2000, materializadas em nove diretrizes estratégicas, das quais a educação é contemplada na sétima, a saber:

- I. Implantar um Efetivo Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação;
- II. Promover a inovação para aumentar a competitividade e a inserção internacional das empresas brasileiras;
- III. Ampliar de forma sustentada os investimentos em Ciência, Tecnologia e Inovação;
- IV. Expandir e modernizar o sistema de formação de pessoal para Ciência, Tecnologia e Inovação;
- V. Ampliar, diversificar e consolidar a capacidade de pesquisa básica no País;
- VI. Modernizar e consolidar instituições e procedimentos de gestão da política de Ciência, Tecnologia e Inovação e os mecanismos de articulação com as demais políticas públicas;
- VII. Educar para a sociedade do conhecimento;

- VIII. Intensificar e explorar novas oportunidades da cooperação internacional em Ciência, Tecnologia e Inovação;
- IX. Ampliar a dimensão estratégica das atividades de Ciência, Tecnologia e Inovação” (MCT, 2002, p. 49).

No enunciado “Educar para a sociedade do conhecimento”, há a inclusão do sintagma SC diferente do LV (MCT, 1999), no qual havia o sintagma SI. A atualização do sintagma, porém, não mudou no LB (MCT, 2002a) o regime de enunciados sobre educação previstos no LV (MCT, 1999): aprendizado permanente; difusão da cultura científica e tecnológica na sociedade; ampliar acesso e estimular o uso das TICs, na universalização do acesso à educação científica e à tecnológica; incentivar que meios de comunicação tratam dos assuntos de CT&I; aperfeiçoar o ensino de ciências; promover e apoiar a implantação de museus e exposições de C&T (MCT, 2002a, p. 67). Esse regime de dizibilidade visa como efeitos os enunciados a seguir:

Figura 11 – Tendências em tecnologia na educação



Fonte: Porvir (2015a). Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-que>>. Acesso em: 10 out. 2016.

O recorte acima mostra como a plataforma *Porvir.org* constitui-se na ordem estabelecida pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento ao compreender que os efeitos das TICs na educação são: “democratização do saber”; “automatização de processos”; “informática na educação e inclusão digital nas escolas”; “o conhecimento nas mãos do usuário”.

Na ordem da inovação, outra tática do governo de FHC foi eleger o Ano da Inovação, em 2002, como enunciado-acontecimento de ordem à a reestruturação institucional no campo da CT&I. Para além disso, o MCT formulou um projeto de lei propondo instituir o dia 19 de outubro como “Dia da Inovação”, em homenagem ao pioneiro da aviação, Alberto Santos Dumont, na data apontada como a primeira volta,

controlada, com dirigível em torno da torre Eiffel. O projeto foi aprovado em 17 de outubro de 2002 (MCT, 2002b).

A gestão da CT&I também propôs o Projeto de Lei da Inovação definido como “uma política de consolidação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, focalizando a ação no fortalecimento das interfaces entre setor público e setor privado” (MCT, 2002a, p. xvii). Apresentado durante a Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e colocado em consulta pública pelo MCT, esse procedimento replicava um modelo internacional, visava agenciar condutas dos setores produtivos com vistas à inovação. “Esse mecanismo, utilizado com grande êxito em países avançados, merece particular atenção pelo potencial de promoção de novos mercados, com menores custos e riscos de desenvolvimento para as empresas” (MCT, 2002a, p. 42). Esse projeto de lei depois se converteu na Lei nº 10.973, 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), recoberta por alterações feitas em 2016, inscritas na Lei nº 13.243, 11 de janeiro de 2016 (BRASIL, 2016).

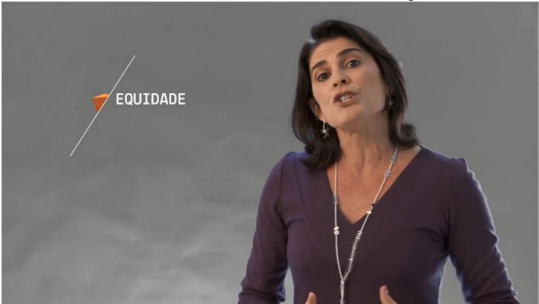
3.1.2 Regimes de dizibilidade das políticas internacionais para as Sociedades do Conhecimento

Discutimos na seção anterior que o termo SI, usado no LV (TAKAHASHI, 2000) foi substituído por SC no LB (MCT, 2002a). Esse sintagma “saiu dos círculos de iniciados, e uma cúpula mundial o consagrou” (AMBROSI; PEUGEOT; PIMIENT, 2005, p. 22). Para esta pesquisa exploramos os enunciados produzidos no relatório preparado para o Primeiro Encontro de Revisão CMSI+10 *Rumo às Sociedades do Conhecimento para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável*, da UNESCO, que aconteceu em Paris, de 25 a 27 de fevereiro de 2013. Publicado originalmente em 2013 pela UNESCO, foi disponibilizado no Brasil em 2015 pelo Comitê Gestor da Internet (MANSELL; TREMBLAY, 2015). O objetivo do relatório foi avaliar a evolução da utilização do potencial das TICs - internet, telefones celulares, banda larga ou aplicativos de *software*; as lições aprendidas desde o primeiro encontro da *Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI)*, em 2003.

A CMSI foi realizada em duas fases: a primeira fase, em Genebra, de 10 a 12 de dezembro de 2003, e a segunda fase, em Tunis, de 16 a 18 de novembro de 2005, “a fim de promover sociedades do conhecimento de caráter *inclusivo* e *equitativo* em um *ambiente em transformação*” (MANSELL; TREMBLAY, 2015, p. vii, grifos nossos).

No referido relatório, esclarece-se que, no planejamento da edição de 2005, foi trocado o termo informação por conhecimento. Trata-se de uma estratégia discursiva amparada pela reconsideração do papel da informação e do conhecimento, que no discurso agenciado pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento, “contribui para o empoderamento individual de mulheres e homens” (MANSELL; TREMBLAY, 2015, p. vii). O caráter de inclusão, igualdade e empoderamento será obtido pelo das TICs para ampliar o acesso dos alunos.


Quadro 6 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 2a*)

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 2: 1 Primeiro Desafio: Equidade</p> 	<p>(1) O primeiro deles é a equidade. Com tecnologia a gente consegue ampliar o acesso dos alunos, não importa se eles estão em regiões vulneráveis ou até geograficamente dispersas.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcVxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

A competitividade entre os sujeitos se torna mais “justa” e “possível” com as condições “iguais” de conectividade. Cada cidadão terá acesso à informação e poderá transformá-la em conhecimento e inovação. O acesso dos alunos deve ser tanto da rede lógica, quanto de recursos digitais de qualidade, como é possível depreender do enunciado:

Quadro 7 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 2b*)

Frames	Transcrição de áudio
<p><i>Frame 2: 1.1 Ampliação do acesso</i></p> 	<p>(1.1) Que eles possam ter acesso a recursos de qualidade, a vídeo-aulas, a <i>games</i>, a plataformas.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAiCvxR8>>. Acesso em: 10 set. 2016.

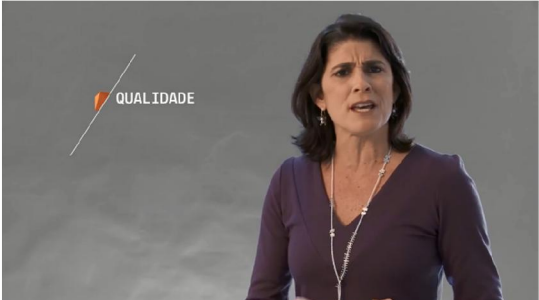
A qualidade relacionada aos ambientes de aprendizagem já é um efeito de memória na educação. Destacamos que no regime de visibilidade do encontro do CMSI, sobretudo, com a formalização da troca de SI por SC, expande a infraestrutura material para atuar sobre os sujeitos também. O acesso à informação torna-se insuficiente, uma vez que os sujeitos devem ter competência⁶¹ para transformá-la em conhecimento.

Nessa ordem, as Sociedades do Conhecimento não devem se limitar à mera difusão da informação e conteúdo cultural. Por isso, o enunciado *ensino de qualidade* se estende para além dos muros escolares, em ambientes informais, a fim de promover a participação ativa do aluno. “Isso demanda políticas focadas na superação das novas exclusões digitais que surgem em todo o mundo, entre diferentes sociedades ou mesmo dentro delas”⁶² (MANSELL; TREMBLAY, 2015, p. vii, grifos nossos). As TICs ajudam na empreitada da qualidade, como observada a regularidade no quadro 8.

⁶¹ Conforme postula o aprendizado por competências, discutido na seção 3.1.1.

⁶² Essa regularidade aparece no relatório Jacques Delors e no próprio *corpus*, Quadro 9 (Cf. p. 131).

Quadro 8 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 3a*)

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 3: 2 Segundo Desafio: Qualidade</p> 	<p>(2) Outro desafio que as tecnologias ajudam a gente a superar é o da qualidade.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcVxR8>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Dessa maneira, o discurso da qualidade do ensino expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932, é revitalizado no documento da Unesco. Nesse processo, a “educação é fundamental para o desenvolvimento das sociedades do conhecimento já que é a fonte de habilidades básicas, a base para a aquisição de conhecimento, para a inovação, além de impulsionar o desenvolvimento socioeconômico” (MANSELL; TREMBLAY, 2015, p. 6). O discurso organizado pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento, na racionalidade da globalização, prescreve quatro enunciados que orientam os modos e condutas das políticas educacionais:

Figura 2 - Os Quatro pilares que fundamentam as sociedades do conhecimento



Fonte: Autoria nossa, elaborado com base nas informações disponibilizadas pela UNESCO (MANSELL; TREMBLAY, 2015).

O relatório ainda menciona que o “conhecimento também é produzido e circulado em escolas e universidades. [...] Não pode haver uma sociedade do conhecimento real onde o acesso à *educação básica não é garantido a todos*” (MANSELL; TREMBLAY, 2015, p. 13, grifos nossos). Nesse enunciado, identificamos a regularidade presente no primeiro objetivo do milênio “Atingir o ensino básico universal”, presente na *Declaração do Milênio da ONU* (PNUD, 2000). A Declaração funciona na grade de especificação da globalização pela qual se decreta o compromisso de 191 Nações em superar a reduzir a pobreza extrema em oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), no período de 15 anos⁶³.

A partir do PNUD, é possível escavar as camadas enunciativas que conduziram regimes e modos de ver e dizer, tal como no LB (MCT, 2002a), em 2001 e no CMSI (MANSELL; TREMBLAY, 2015), em 2005. Perspectiva essa que continua regulando, orientando, conduzindo, organizando e agenciando as condutas como identificamos na *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (PNUD, 2015). A Agenda 2030 foi aprovada em dia 25 de setembro de 2015 e estabeleceu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estrategicamente desdobrados em 169 metas. O documento declara que o ODS tem como base o ODM, a fim de completar o trabalho e responder a novos desafios durante 15 anos, que na ordem da globalização, interessam ao planeta.

Além do trato do relatório da SC (MANSELL; TREMBLAY, 2015), do ODM (PNUD, 2000) e ODS (PNUD, 2015), ao nosso arquivo integramos o relatório produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, também conhecido como relatório Jacques Delors, cujo objetivo foi o de fazer uma “revisão crítica da política educacional de todos países” (UNESCO, 2006, p. 9). No mesmo ano da conclusão desse documento, 1996, teve sua primeira edição em língua portuguesa publicada no Brasil.

No relatório, sob o regime da governamentalidade que se exerce pelas tecnologias do biopoder e da biopolítica, a ênfase recai sobre a questão da globalização e suas implicações nos campos econômico, social, político, educacional, cultural. Neste cenário, questiona-se: “Mas como aprender a viver juntos nesta ‘aldeia

⁶³Relatório da ONU avaliou a implementação mundial dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) como bem-sucedida, embora existam deficiências. A vigência ocorreu de janeiro de 2000 a dezembro de 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/07/MDG-2015-June-25.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2016.

global”, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?” (UNESCO, 2006, p. 14). Para ultrapassar esses obstáculos, a Comissão determina a urgência da “implementação de uma escola básica de caráter universal, de boa qualidade e acessível a todos, seja qual for a sua situação geográfica, material, social ou cultural” (UNESCO, 2006, p. 193).

Nessas condições de emergência, a Comissão enuncia a educação básica como o “passaporte para a vida”, o ensino secundário como a “plataforma giratória de toda uma vida” e confere ao ensino superior o status de “lugar onde se aprende e fonte de saber” (UNESCO, 2006). Essa ordem justifica o papel que é atribuído à educação como caminho para atender às exigências políticas, econômicas e sociais, que no regime da racionalidade econômica, deve possibilitar a ampliação de emprego e o crescimento da economia. Daí as condições de, o Relatório conferir destaque ao papel dos professores como “agentes de mudanças e formadores do caráter e do espírito das novas gerações’, contribuindo para uma formação livre de preconceitos étnicos e totalitarismo” (UNESCO, 2006, p. 9-10).

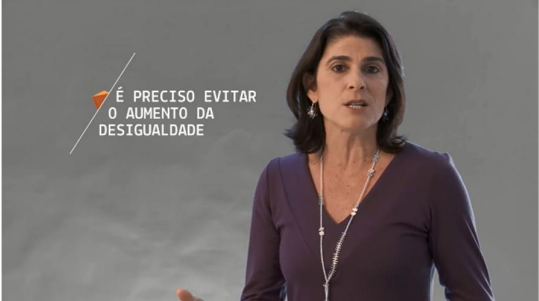
O sintagma utilizado pelo relatório Jacques Delors é “sociedade educativa”, seguindo a regularidade da SC ao propor que a aprendizagem seja prazerosa, aprender a aprender e despertar a curiosidade intelectual. Orienta-se que os sistemas educacionais sejam mais flexíveis, com maior diversidade de cursos para que mais pessoas possam transitar em diversas categorias de ensino, retomar da formação para atender a “inadequação entre a oferta e a procura de emprego” (UNESCO, 2006, p. 17). As TICs prestam assistência, pois ampliam o alcance rompendo as fronteiras de tempo e espaço, conceitos próprios da globalização.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (UNESCO, 2006, p. 19).

Na governamentalidade da SC, a educação ao longo da vida é um “processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e, talvez em primeiro lugar, uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (UNESCO, 2006, p. 9).

O acesso individual às TICs, mobilizado pela ordem vigente, é considerado um fator fundamental para a integração do sujeito. O relatório Jacques Delors aponta a urgência em incluí-las nos sistemas educativos: é “um desafio decisivo e é importante que a escola e a universidade se coloquem no centro desta profunda transformação que afeta o conjunto da sociedade” (UNESCO, 2006, p. 190). Deve-se cuidar para não aumentar as desigualdades sociais, fazendo que a adoção das TICs ocorra em território nacional. Os procedimentos se resumem em: “assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades” (UNESCO, 2006, p. 190). Selecionamos um recorte do *Porvir.org* que reitera o princípio, pelo enunciado.

Quadro 9 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 8*)

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 8: 7 É preciso evitar o aumento da desigualdade</p> 	<p>(7) É preciso também evitar os efeitos prejudiciais do uso de tecnologia na educação como a dispersão e até mesmo o aumento da desigualdade se a gente garantir o acesso a esses recursos a apenas uma parcela estudantes brasileiros.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAiCvxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Sob o regime da biopolítica, o acesso generalizado das TICs são a garantia para o funcionamento da normalização da SC. Ao sinalizar a possibilidade de aumento da dispersão e da desigualdade como resultante do acesso a recursos digitais (Quadro 10), limitado a uma parcela estudantes brasileiros, o *Porvir.org* se dirige às lideranças políticas. Sob tal ordem, o processo educativo assume três funções: aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. Regido pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento, a Comissão compreende que o acesso

universal à informação aliado à educação “deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações” (UNESCO, 2006, p. 20-21). O fim último da educação é conferir maior responsabilidade ao cidadão e preservar o “princípio fundamental da igualdade de oportunidades” (UNESCO, 2006, p. 193).

3.1.3 Estratos da Sociedade da Informação e do Conhecimento no ensino básico do Brasil

O trajeto até aqui percorrido ilustra de modo claro e objetivo que o debate inicial sobre o PNE é muito recente no Brasil, dado que somente teve início no CNE, instituído em 1931, sob influência do movimento dos Pioneiros da Educação Nova⁶⁴. Entre revisões e debates, o PNE foi estabelecido por lei na Constituição de 1988. A LDB de 1996 “dispôs que a União deveria elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios [...] com suas diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87, § 1º)” (PNE, 2015, p. 13).

O segundo PNE aprovado por lei foi sancionado, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo prazo de vigência foi determinado para o decênio 2014-2024. Na redação dada pelo constituinte, o art. 214 da Carta Magna prevê a implantação legal do PNE. Ao alterar tal artigo, contudo, a Emenda Constitucional (doravante EC) nº 59/2009 melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – no texto anterior, o plano era plurianual – e aperfeiçoar seu objetivo: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (PNE, 2014, p. 9). É sobre este PNE 2014-2024 que nos debruçaremos.


O documento é composto por 20 metas, nas quais encontramos como regularidade em relação às políticas internacionais: da LDB, editada em 1996, o PSI, tratados no item anterior; a superação das desigualdades educacionais, esforços para

⁶⁴ As diretrizes do Manifesto de 1932 serviram como base para o PNE de 2007, ver 2.2 (p. 94, § 4º). As três constituições que seguiram a de 1934 - 1937 e 1946 - não previram o PNE. Somente em 1962 será elaborado o primeiro PNE (Cf. p. 99).

a melhoria da qualidade da educação, cuja formação escolar é voltada para o trabalho e para a cidadania (PNE, 2015, p. 32). Impõem-se que essas metas devam ser vigiadas, controladas e mensuradas por meio de avaliações periódicas por quatro instâncias, conforme disciplina a Lei nº 13.005/2014, art. 5º: Ministério da Educação (MEC); Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional de Educação (PNE, 2014, p. 10-11).

As metas são desdobradas em táticas e todas são descritas, especificadas e caracterizadas, com prazo determinado para a sua concretização. A inserção de TICs em sala de aula está enunciada na meta 7 sobre a *qualidade* da educação básica. Na estratégia 7.12, atribui-se o procedimento de: “[...] incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras” (PNE, 2015, p. 63). Para exemplificar como a plataforma *Porvir.org* está sob essa ordem, vejamos o que a instituição *Porvir.org* enuncia:

Quadro 10 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 3b*)

Frames	Transcrição de áudio
<p><i>Frame 3: 2.1 Recursos interativos</i></p> 	<p>(2.1) Oferecendo recursos digitais cada vez mais diversificados, interativos, dinâmicos, que realmente ajudam o aluno a entender e aplicar o conhecimento.</p>


Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcVxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Sob o conceito de aprendizagem ativa já discutido, os “recursos cada vez mais diversificados” atendem ao desafio da qualidade e à norma regulamentar estabelecida no PNE 2014-2024. Esse regime de linguagem age nos regimes luz por meio das práticas de ensino, como medida de controle e garantia de que os professores, em sua prática, contribuam para o aumento dos índices usados para mensurar a qualidade do ensino básico. Trata-se de uma das funções do poder disciplinar em

estabelecer “os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece[r-se] a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal” (FOUCAULT, 2008c, p. 75).

Tal como prescreve o item 7.15, pretende-se universalizar o uso de tecnologias educacionais, em até cinco anos, por meio do “[...] acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica” (PNE, 2015, p. 64). Para sustentar o enunciado da universalização à WWW, o requisito é o acesso à infraestrutura (previsto no PSI). No item 7.20 determina-se o provimento de: “[...] equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica” (PNE, 2015, p. 64). Esse provimento de equipamentos já foi discutido na seção anterior. Eis como o Por Vir se manifesta:

Quadro 11 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 9b*).


Frames	Transcrição de áudio
<p data-bbox="289 1121 751 1152">Frame 9: 8.3 Equipamentos móveis</p> 	<p data-bbox="850 1121 1403 1373">(8.3) Além disso, é importante que os equipamentos sejam cada vez mais móveis, eles possam circular pelas escolas, pelas salas de aula, pelos pátios, e também garantir que esse uso seja transparente, que a gente nem perceba que tá usando tecnologia como a gente não percebe que tá usando um caderno ou uma caneta.</p>

Fonte: A autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzSHAiCvxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Os equipamentos e recursos digitais são condição de possibilidade para que as escolas os torne parte da rotina pedagógica, sobretudo se forem “cada vez mais móveis” para garantir que “esse uso seja transparente”. É relevante observar que para o *Porvir.org*, caderno e caneta não declara serem tecnologias, somente as TICs. O item 7.21 estabelece que o provimento da infraestrutura de rede deve ser cumprido em até dois anos.

A Meta 15 enuncia sobre formação dos professores da educação básica, cuja graduação deveria ser no curso de licenciatura e na área de conhecimento em que atuam⁶⁵. Para atender a essa normativa (não mais em vigor), a estratégia 15.6 propõe alteração nos cursos de licenciatura que preparam o profissional. Estabelece-se que seja feita uma “reforma curricular dos cursos de licenciatura” a fim de “estimular a renovação pedagógica” e que sejam incorporadas “as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica” (PNE, 2015, p. 79). Consideramos que essa estratégia ainda é importante ser considerada, pois, por norma, os cursos de licenciatura são procurados por sujeitos que pretendem exercer a profissão de professor. Acerca desse princípio, regularidade na prática discursiva da SIC, trazemos o excerto a seguir.

Quadro 12 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 9c*)

Frames	Transcrição de áudio
<p><i>Frame 9: 8.4 Formar professores</i></p> 	<p>(8.4) Outra condicionante importantíssima pra o bom uso de uso de tecnologia é a formação do professor. É importante que ele seja capacitado já com o uso desses recursos para que ele possa ir se familiarizando, entendendo as possibilidades; que ele tenha acesso a referências de como usá-las na prática; a ferramentas qualificadas pra realmente poder fazer um bom uso; e além disso, a comunidades de troca onde eles vão poder intercambiar com outros educadores.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcVxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

O enunciado trata especificamente da formação do professor⁶⁶. A governamentalidade neoliberal orienta, nesses moldes, que o professor inovador assuma condutas condizentes com a SIC não somente durante a graduação,: i)

⁶⁵ A reforma do ensino médio sancionada pela Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016) retira a obrigatoriedade do diploma na área pedagógica lecionada. De acordo com o artigo IV, "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino" podem ser contratados para dar aulas em disciplinas que não façam parte da sua formação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1>. Acesso em: 10 nov. 2016.

⁶⁶ O *frame 9*, Quadro 5, enuncia que a infraestrutura é composta por quatro elementos: internet veloz e *wi-fi* (Cf. p. 119); equipamentos móveis, Quadro 11 (Cf. p. 134); e por último, no Quadro 12, a formação de professores (Cf. 135).

capacitação ii) “acesso a referências de como usá-las na prática”, ou seja, modelos de metodologias que insiram as TICs nos planos de aulas; iii) ter acesso “a ferramentas qualificadas”, ou seja, páginas digitais, programas online, mídias sociais, entre outros recursos *on-line*; e iv) “comunidades de troca” que são as redes sociais na internet onde os professores podem interagir entre si.

Sob esse regime, criam-se as condições de possibilidade para que, após a conclusão da graduação, os professores continuem sendo subjetivados a usarem as TICs, dado que, no item 16.4, determina-se que os materiais sejam disponibilizados em meio digital: “ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível” (PNE, 2015, p. 81). Nesse sentido, o *Porvir.org* serve como instância de formação pedagógica do professor.

Os resultados esperados, pela governamentalidade da educação em exercício, podem ser obtidos com a formação inicial e também contínua dos professores para adquirir domínio dos novos instrumentos pedagógicos. Com isso, outras formas de controle são acionadas. Lança-se mão de outros procedimentos, afinal uma educação feita ao longo de toda a vida permite controle tanto do corpo docente quanto do aluno. O que a prática propõe e buscar reduzir a inutilidade econômica dos corpos. Um sujeito que esteja em formação contínua estará permanentemente em reformulação profissional para driblar a concorrência do neoliberalismo.

Salientamos que os PCN do ensino médio (MEC, 2000), reforçam a conjuntura do paradigma informacional e as mudanças provocadas pelas TICs. Nele se define o papel da escola frente à condição de existência da “centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social”, o que possibilita enunciar que a educação tradicional não atende às mudanças constantes de uma sociedade “flexível” dada a instabilidade dos conhecimentos, sempre provisórios. “Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social” (MEC, 2000, p. 11).

Com efeito, os PCNs (MEC, 2000, p. 12) aponta como urgente a reforma curricular que incorpore nos eixos as tendências apontadas para o século XXI, estabelecidas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XX (UNESCO, 2006, p. 20): “a educação deve ser estruturada em quatro alicerces:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”, além de atribuir à educação o papel econômico, científico e cultural (MEC, 2000, p. 14). Essas mudanças visam atender ao regime de nossa época: “crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como conseqüência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada” (MEC, 2000, p. 12).

Dito de outra forma, dada a obsolescência atribuída ao objeto conhecimento e ao seu fácil acesso por meio das TICs, ameniza-se o empenho de memorizá-los. Com isso, a governamentalidade neoliberal entende que os sujeitos devem adquirir “competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo” (MEC, 2000, p. 14). Tal efeito do poder recai sob a “formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática” (MEC, 2000, p. 12). Trata-se da subjetivação do “professor inovador”.

3.2 REGIMES DE VERDADE: O QUE É SER PROFESSOR NA CULTURA DA CONVERGÊNCIA

Diante do trajeto percorrido nesta pesquisa, consideramos que os estratos sobre a educação contemporânea são constituídos pelo entrelaçamento dos saberes pedagógico, econômico, tecnológico e midiático, nos quais o poder erigido por esses saberes só pode ser exercido mediante a produção da verdade, que se dá através de uma série de mecanismos institucionalizados. Essas verdades, contingenciais são regimes que orientam, regulam, limitam e dirigem o modo como vemos, dizemos e produzimos as subjetividades, como o professor inovador.

Os discursos são as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram; elas se impõem tanto aos dominantes quanto aos dominados, não são mentiras inventadas pelos primeiros para dominar os últimos e justificar sua dominação (VEYNE, 2014, p. 50-51).


Além de lentes que moldam o nosso olhar, os discursos são também comparáveis a paredes imperceptíveis que nos mantêm prisioneiros dentro de um aquário, “pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento” (VEYNE, 2014,

p. 49). Assim, para compreender como os enunciados compõem a SIC, conforme arquivo analisado na seção anterior, dizendo o que é a educação no século XXI e como ela se liga à cidadania, os papéis a serem desempenhados pelo aluno e professor, o uso de tecnologias em âmbito escolar, precisamos reconhecer o regime de verdade que sustenta esses dizeres, ancorado pelo saber da mídia. Esse empreendimento é o que se propõe nesta seção.

Como discutimos no primeiro capítulo, nos anos 1960, a ARPANET foi à base para uma rede de comunicação horizontal global composta de milhares de redes de computadores (CASTELLS, 2000, p. 44). Essa alteração na forma de transmissão de informações possibilitou uma série de transformações nas práticas dos campos econômico, tecnológico, social, político, cultural, comunicacional, educacional, enfim em todos os campos sociais. Focalizamos as mudanças que as TICs provocaram na relação do sujeito com a informação, com as múltiplas linguagens provenientes das plataformas digitais e seus efeitos no campo educacional.

Sobre esse aspecto, como temos apresentado neste capítulo, a inserção de TICs no campo educacional é uma urgência que emerge na superfície discursiva e ganha visibilidade em documentos de governança internacional a partir dos anos 1990. As transformações ocorridas nas práticas, tratadas até então nessa pesquisa, são condições para o aparecimento de enunciados que associem uso de TICs à atualização da educação da contemporaneidade

Quadro 13 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 4*)

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 4: 3 Terceiro Desafio: Contemporaneidade</p> 	<p>(3) O terceiro desafio é da contemporaneidade. As tecnologias aproximam a educação do universo dos alunos do século XXI. Também ajuda prepará-los pra vida presente e futura, cada vez mais mediadas pelos recursos tecnológicos.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAiCvxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

O sintagma “desafio” é recorrente às propostas de atualização da infraestrutura da SI, sobretudo no que tange os documentos Livro Branco da UE (MCT, 2002a), Livro Verde (TAKAHASHI, 2000), ODM (PNUD, 2000) e relatório Jacques Deloir (UNESCO, 2006)⁶⁷, indicando que se trata de uma tarefa envolta de obstáculos. O uso da expressão “alunos do século XXI” também é reiterativa, produzindo o efeito de sentido da diferença entre as práticas de quem nasceu no século XX e de quem nasceu nesse milênio, mediado por tecnologias da informação. Preparar os alunos “para a vida presente e futura” é retomar o conceito de “aprendizado permanente”⁶⁸, outra regularidade da educação da SIC já discutida. Essas transformações, que insistentemente são visibilizadas e ditas no campo educacional, são associadas com o modo a distribuição da informação era feita antes das TICs e como essas mudanças afetam o modo de interação pedagógica.

No aspecto de distribuição da informação, o teatro, o cinema, o rádio, a televisão, o jornal, funcionavam no modelo geométrico clássico e unidirecional, de um emissor para um receptor, no contexto de redes acrescenta-se uma nova forma de disseminação de informação. As TICs possibilitaram a “criação de uma arquitetura informativa que não se limita a distribuir informação, mas é, também, interativa, permitindo o diálogo fértil entre dispositivos de conexão, banco de dados, pessoas e tudo que existe” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 7). Com isso, diversos atores passam a produzir conteúdos, distribuí-los e, ao mesmo tempo, ter acesso a todos eles.

Sob esse regime, Recuero (2009, p. 24) define o diálogo estabelecido no mundo globalizado, mediado por ferramentas digitais, como comunicação mediada pelo computador (CMC). Tal discurso sustenta que a rede ultrapassa o conceito de rede mundial de computadores (*World Wide Web* - WEB). Os equipamentos são meios para que a rede composta por sujeitos interaja, isto é, para que os sujeitos ajam entre si. A CMC possibilita o aparecimento do objeto “rede social”, definido por um conjunto composto por dois elementos: atores e conexões. Os primeiros correspondem às pessoas, instituições ou grupos. São os nós da rede que se ligam por meio de conexões, ou seja, os laços sociais são constituídos por meio das interações. Enfim, uma rede “é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social,

⁶⁷ (Cf. p. 61; 129; 131; 133).

⁶⁸ Esse enunciado é recorrente em vários documentos, com destaque para LV (Cf. 124) o relatório Jacques Delors (Cf. p. 130).

a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores” (RECUERO, 2009, p. 24).

Nas redes, os participantes não são imediatamente discerníveis. Eles são observados a partir de representações⁶⁹ no ciberespaço; podem ser representados por sites, páginas, links, blogues, onde se constroem de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade. Por isso, as plataformas digitais são construídas de tal forma que elas podem ser personalizáveis, possibilitando que os sujeitos insiram suas fotos, informações sobre si como gênero, idade, cidade, breve currículo, familiares, interesses, etc. É uma tentativa de construir as representações na rede e possibilitar um “efeito do real⁷⁰”. A representação de cada sujeito é um nó da rede social.

Nessa prática, aparece um novo regime de visibilidade com dimensões interativas e plurais (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 8) - a lógica de redes (CASTELLS, 2000). O regime de enunciabilidade da rede sustenta que o modo como os sujeitos se relacionam com a informação e o conhecimento se altera profundamente em relação ao que fora estabelecido com a centralização da cultura impressa⁷¹ (BRIGGS; BURKE, 2006. p. 26).

O homem tipográfico é aquele que se explica e conhece o mundo através da leitura, da tipografia. E, portanto, de certa maneira, cria uma forma de conhecer o mundo e uma razão, que é uma razão ocidental, formada pela escrita, pela sequência de linhas, capítulos e parágrafos. Logo cria uma organização do pensamento e um tipo de inteligência. É aí que a eletricidade, no primeiro momento, e as redes, no segundo

⁶⁹ Representação aqui ganha o sentido que Foucault (1988) atribuiu ao analisar os quadros feitos pelo pintor René Magritte, na obra *Isto não é um cachimbo*. O filósofo conclui que a emblemática frase constante nos quadros, “isto não é um cachimbo”, é procedente na medida que “este quadro, esta frase escrita, este desenho de um cachimbo, tudo isto não é um cachimbo” (FOUCAULT, 1988, p. 35). Trata-se de uma representação, o que implica não confundir o “*ser* e *representar*” como se fossem equivalentes, como se um desenho fosse o que ele representa” (FOUCAULT, 2006, p. 248, grifos do autor).

⁷⁰ Podemos comparar o efeito de real nas mídias digitais, prenhe de linguagem verbal e não verbal ao que Aumont (2003, p. 111, grifos do autor) compreende como efeito de realidade para a imagem: é “o efeito produzido no espectador pelo conjunto dos índices de analogia em uma imagem representativa (quadro, foto ou filme, indiferentemente). [...] Ou seja, o espectador acredita, não que o que vê é o real propriamente [...], mas, que o que vê *existiu, ou pôde existir, no real*” (AUMONT, 2003, p. 111, grifos do autor).

⁷¹ O ano de 1450 é a data aproximada para marcar a invenção da prensa gráfica na Europa, pelo alemão Johann Gutenberg de Mainz. Essa invenção é considerada condição de possibilidade para que alguns historiadores designem por “revolução da prensa gráfica” as séries de transformações que essa invenção provocou na Europa inicialmente, em todas as instâncias sociais no período de pelo menos três séculos - da Bíblia de Gutenberg à Enciclopédia de Diderot e D'Alembert (BRIGGS; BURKE, 2006. p. 31). A cultura impressa representou igualmente uma alteração nos regimes de visibilidade e de enunciabilidade em relação à cultura escrita.

momento, vêm para proporcionar inovação (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 10-11).

A racionalidade da tipografia geriu vários processos de comunicação porque ela constitui um modo de pensar e organizar as práticas. Até recentemente, o texto era o elemento central de organização social. A academia está organizada em torno do texto. As provas são escritas, textuais. Estuda-se para as aulas lendo textos. O jeito que articulamos nosso pensamento é por meio de um texto. Contudo, o texto, esse que a escola tradicional emprega(va), começa a deixar de ter a centralidade de outrora, provocando uma inovação. “Estamos entrando numa era cada vez mais multimídia, especialmente em relação à importância das imagens, do som e do audiovisual” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 13).

Sob a mesma ordem, Lévy (1999) argumenta que as TICs estão possibilitando uma nova economia do conhecimento. Traçando um percurso comparativo, na cultura oral valoriza-se o saber prático, mítico e ritual, encarnado pela comunidade viva. “Quando um velho morre é uma biblioteca que queima” (LEVY, 1999, p. 163). Na cultura escrita, o saber é transmitido pelo livro, que supostamente contém tudo. Ele é indefinidamente interpretável e transcendental. O “intérprete é quem domina o conhecimento” (LEVY, 1999, p. 163). Com a invenção da prensa, “um terceiro tipo de conhecimento foi assombrado pela figura do sábio, do cientista”. O saber é transmitido pela biblioteca. O “conceito, a abstração ou o sistema servem para condensar a memória e para garantir um domínio intelectual que a inflação dos conhecimentos já coloca em perigo” (LEVY, 1999, p. 164). Na cultura digital, retoma-se as comunidades vivas (ciberespaço) da cultura oral: o “saber poderia ser novamente transmitido pelas coletividades humanas vivas, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios” (LEVY, 1999, p. 165). O portador direto do saber é o ciberespaço por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos.

Nesse regime de verdade que sustenta a rede⁷², a cultura da convergência tem sua relevância por designar o conjunto de transformações no modo como “as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia colaborativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneira

⁷² Os conceitos sobre as transformações da *cibercultura* (LEVY, 1999), a *cultura da convergência* (JENKINS, 2009), as *redes sociais na internet* (RECUERO, 2009) estão na ordem da lógica de redes e constituem regularidades do “paradigma da tecnologia da informação”, enunciado por Castells (2000). Ver 1.2 (Cf. p. 56).

imprevisível” (JENKINS, 2009, p. 29). Para pensar a cultura da convergência, Jenkins (2009, p. 29) esboça a relação entre três conceitos: convergência, cultura participativa e inteligência coletiva.

O conceito de Convergência define as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais no modo como as mídias circulam em nossa cultura. Além da comunicação instantânea, as TICs podem ser usadas para “repasso, armazenamento, distribuição e construção colaborativa de conteúdo” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 67). A convergência das mídias permite que o conteúdo flua com facilidade por múltiplas plataformas de comunicação e os consumidores⁷³ desse conteúdo transitem pelas plataformas. As indústrias midiáticas, ao detectarem essas práticas, operam juntas para fazer crescer o mercado.

Por convergência refiro-me ao [1] fluxo de conteúdo através de múltiplas plataformas de mídia, [2] a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao [3] comportamento migratório dos públicos entre os meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p. 29).

Finalmente, Jenkins (2009, p. 377) define convergência num sentido amplo como “uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente”. A convergência representa uma transformação cultural, na qual os consumidores são incentivados a procurar novas informações em mídia dispersas.

Essa circulação de conteúdos por meio de diferentes sistemas de mídia depende da participação ativa dos consumidores (JENKINS, 2009, p. 29). Esse verdadeiro que impõe, isto é, a interativa entre sujeitos é mediada pelas plataformas digitais, em contraste com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação, que possibilitam aos consumidores participarem e alguns também desenvolvam a habilidade de influência - os *digital influencers*⁷⁴. A expressão

⁷³ A expressão “consumidores” atende à verdade dessa época. Na transição de uma da sociedade “sólida” de produtores para uma sociedade “líquida” de consumidores, a fonte primária de acumulação capitalista é transferida da indústria para o mercado de consumo (BAUMAN, 2010, p. 13). Assim, na sociedade líquida as fontes de lucro do se deslocaram “da exploração da mão de obra operária para a exploração dos consumidores” (BAUMAN, 2010, p 14).

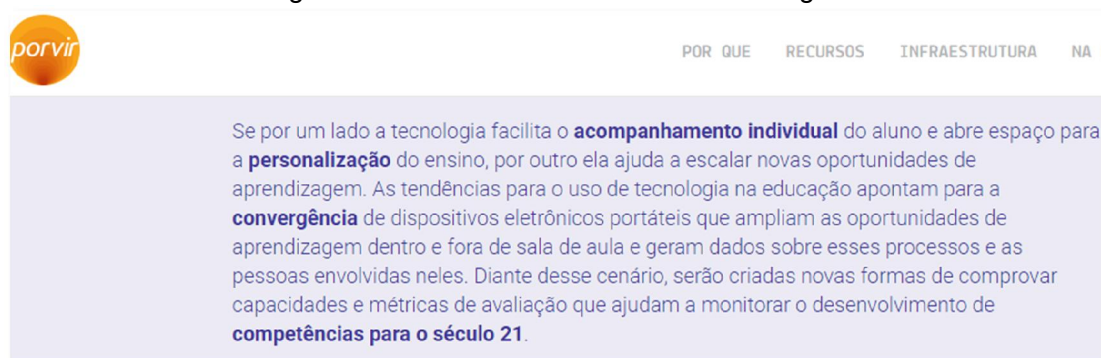
⁷⁴ Esse termo é correlato a formador de opinião. Essa prática nominaliza o modo como um sujeito pode influenciar sua audiência ao expor sua opinião na mídia de massa. Os *digital influencers* ou influenciadores digitais fazem o mesmo com os seus “seguidores”, no ciberespaço. O mercado se apropria desses sujeitos para publicizar e aumentar consumo de seus produtos e serviços. Disponível em: <<http://blog.opovo.com.br/id/2016/05/28/o-que-e-um-digital-influencer/>>. Acesso em 10 jan. 2017.

Cultura Participativa não separa mais o papel de sujeitos produtores de sujeitos consumidores de mídia. Eles podem ser considerados como “participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo” (JENKINS, 2009, p. 30).

A expressão Inteligência Coletiva, por sua vez, foi cunhada por Pierre Lévy e pressupõe o aspecto colaborativo das mídias digitais. “Por haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos”. O modo colaborativo, conectivo e plural da rede permite que os sujeitos associem e disponibilizem seus recursos e suas habilidades no ciberespaço. Os saberes são codificados em *data base*, ou seja, bases de dados acessíveis *on-line*, alimentados em tempo real por todo mundo, no ciberespaço (LEVY, 1999, p. 166). “O consumo tornou-se um processo coletivo” (JENKINS, 2009, p. 30).

Desse modo, o regime da convergência dos dispositivos e o modo como os sujeitos acessam as informações em múltiplas plataformas é deslocado para o campo escolar. O que se requer na prática pedagógica é que se insira as múltiplas plataformas em sala de aula e nas atividades extraclasse, utilizando das especificidades de cada materialidade. Essas plataformas de mídia geram formas de controle, como podemos observar no enunciado retirado da seção *O que está Por vir*.

Figura 12 – Controle exercido nas mídias digitais



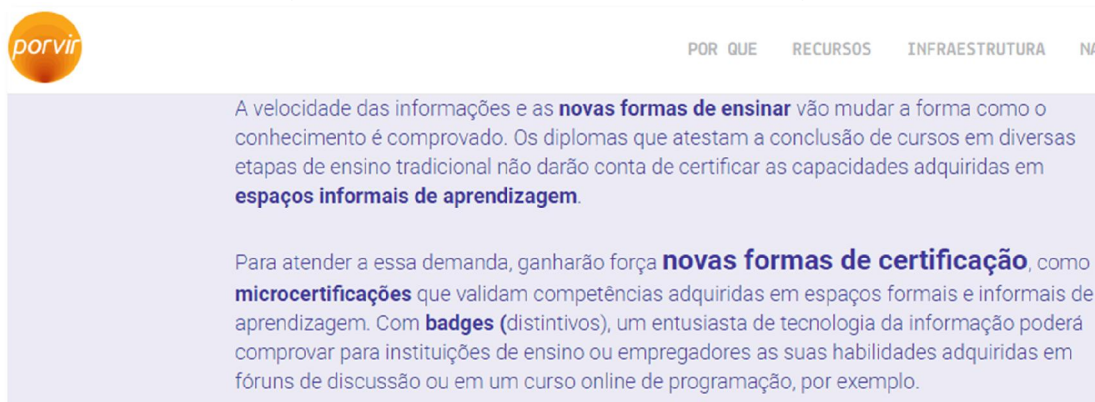
Fonte: Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-vir>>. Acesso em: 10 out. 2016.

O enunciado trata de “tendências” do uso de tecnologia na educação. Nesse sentido, podemos verificar que como efeito da convergência de múltiplas plataformas digitais para o aprendizado é o progressivo controle da biopolítica por meio do “acompanhamento individual” e a geração de “dados sobre esses processos e as

peças envolvidas neles”. A finalidade do uso de TICs é desenvolver as “competências para o século 21”.

Para tanto, é preciso criar novas de avaliar as competências adquiridas, sobretudo nos ambientes informais. A conectividade assegura a disponibilidade de informações e o conhecimento pode estar nas “palmas das mãos” do sujeito. O sujeito pode adquirir conhecimento de forma flexível em termos de horário, lugar e interesse. Essa ampliação dos espaços de aprendizado requer que novos modos de certificação sejam inventados. Acerca dessa temática, podemos verificar o enunciado da seção *O que está Por vir*.

Figura 13 – Controle exercido nas mídias digitais



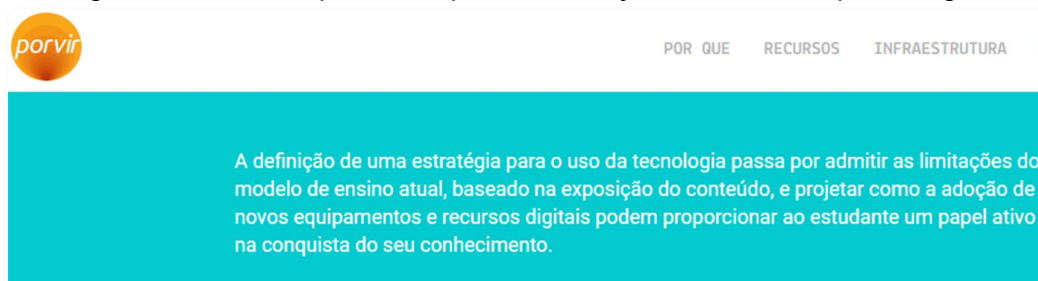
Fonte: Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-vir>>. Acesso em: 10 out. 2016.

No recorte acima, identificamos em negrito a regularidade das “novas formas de ensinar” e “espaços informais de aprendizado”. Recorrendo à trama histórica, considera-se que diferente do que fora nos séculos XVI a XX, a escola é mais o espaço de educação por excelência e o professor perde o status de “mestre do saber”. Novas formas de ensinar e novos espaços de apropriação social com seus poderes e saberes (FOUCAULT, 2012, p. 42) surgem e concomitantemente, novas formas de governo do outro devem surgir, por isso, em negrito e em fonte maior aparece o enunciado: “novas formas de certificação”. A certificação é um procedimento de sujeição do discurso (FOUCAULT, 2012, p. 42). No poder pós-panóptico, o aluno passa a ser avaliado, controlado, regulado, examinado à distância por meio das tecnologias, de modo extraterritorial.

Em resumo, esses conceitos – convergência, cultura participativa e inteligência coletiva - discursivizados no mercado voltado para o entretenimento como filmes,

games, seriados, novelas, livros, HQs são deslocados e produzem efeitos no campo educacional. Lemos e Di Felice (2014, p. 11) asseveram que a construção do conhecimento pode ser feita por meio de disseminação das informações e por meio do diálogo. O primeiro meio pode ser exemplificado pelo modo como o professor tradicional é subjetivado, detentor dos saberes, este que transmite aos seus alunos. O segundo pode ser exemplificado pela subjetivação do professor inovador, pois ele atua de modo a dialogar em rede, envolvendo diversos participantes construindo colaborativamente o conhecimento. O professor inovador deve entrar nesse verdadeiro para corresponder à urgência histórica da educação na SIC, como destacamos no enunciado a seguir, em *Como criar a INFRAESTRUTURA necessária para usar tecnologia nas escolas?*:

Figura 13 – As TICs permitem que o aluno seja mais ativo na aprendizagem



Fonte: Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Ao se interpelar o professor, atenta-se para a “definição de uma estratégia para o uso da tecnologia” “admitir as limitações do modelo de ensino atual”, restringindo-se à ‘exposição de conteúdo’. Para que o ensino seja colaborativo, em rede, é preciso que o estudante se torne mais ativo na aprendizagem. As TICs são a solução para esse intento, de acordo com a plataforma *Porvir*.

Afinal existe hoje uma tecnologia que permite agregação imediata e instantânea de saberes distantes e separados. Esse processo de agregação é não apenas quantitativo, mas também coletivo [...] Assim, devemos nos acostumar a enfrentar cada nova questão de maneira reticular. [...] Esse é um traço constituinte da rede (LE MOS; DI FELICE, 2014, p. 12).

Os dados organizados pela inteligência coletiva e digitalizados estão disponíveis, sem limite de número de acesso, imbricados no conceito de ubiquidade: “de qualquer ponto da rede e, portanto, a totalidade das informações é acessível a

todos, independentemente de onde é acessada a rede” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 35). Com efeito, o aluno não tem mais necessidade de adquirir e memorizar uma grande quantidade de informações. Num contexto de *big data*⁷⁵ toda a informação está *on-line* (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 77). De posse das informações organizadas por meio da cultura participativa, “conhecimento significa saber sintetizá-las, interpretá-las e criar uma forma inovadora do conteúdo” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 77-78).

Ensinar é uma arte e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. Contudo a revolução mediática abre ao ensino vias inexploradas. As tecnologias informáticas multiplicaram por dez as possibilidades de busca de informações e os equipamentos interativos e multimídia colocam à disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações (UNESCO, 2006, p. 190-191).


Em contexto de *big data*, o professor é subjetivado a ensinar o aluno a aprender, a buscar e a relacionar entre si as informações de modo crítico. O professor é convocado a se apropriar de saberes tecnológicos para orientar os alunos em como encontrar e recombinar saberes e assim formar ainda outros saberes no ciberespaço (UNESCO, 2006, p. 192). O docente ainda devem questionar as suas práticas pedagógicas, elaborar conteúdos programáticos que suponham o uso das tecnologias, “[deve] ser sensível[!] também às modificações profundas que estas novas tecnologias provocam nos processos cognitivos” (UNESCO, 2006, p. 192). O professor da SI devem ter a convicção de que a sua metodologia conferirá ao aluno maior responsabilidade como cidadão e por meio da educação terá conferido o direito de igualdade de oportunidades.

Com a disponibilidade de informações, é possível também flexibilizar os conteúdos e metodologias, contrapor-se à educação massificada⁷⁶, permitir que o aluno siga o seu ritmo de aprendizagem e interesses usando as TICs de forma “personalizada” como recortamos no enunciado do *Porvir.org*.

⁷⁵ O termo *Big Data* surge por volta de 2005 com o Google e recebeu uma alavancada em 2008 com o Yahoo. O termo é constituído por três pilares, os 3 Vs = volume + variedade + velocidade. “Volume, que está relacionado à grande quantidade de dados que possuímos dentro e fora da empresa; o segundo é a Velocidade, pois a cada segundo muitos dados novos são criados na internet, e alguns destes dados podem ser interessantes para sua empresa; o terceiro e último está relacionado à Variedade, sendo que o dado pode ser um compartilhamento de um texto em uma rede social, um post no blog, um *review* em um *e-commerce*”. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-big-data-e-como-usar-na-sua-pequena-empresa/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁷⁶ Conceituação para se referir à educação tradicional.


Quadro 14 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 2c*)

<i>Frames</i>	Transcrição de áudio
<p><i>Frame 2: 1.2 Personalização do ensino</i></p> 	<p>(1.2) Também com a tecnologia a gente consegue personalizar melhor a educação, fazendo com que cada um possa encontrar a melhor maneira de aprender.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcVxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

A “personalização do ensino” ocorre através da funcionalidade de controle das mídias digitais. O acesso individual às TICs também atende à emergência de individualização da diversidade. Cada sujeito é único e precisa empreender o trajeto pedagógico de acordo com seus saberes e competências prévias. Dado o discurso da universalização do acesso, a escola fica cada vez mais heterogênea. As TICs se propõem a facilitar o trabalho dos professores ao possibilitar que o aluno autônomo, siga o seu ritmo e interesse nos estudos. “A interatividade permite ao aluno pôr questões, procurar ele mesmo informações ou aprofundar certos aspectos de assuntos tratados na aula. O recurso às novas tecnologias constitui, também, um meio de lutar contra o insucesso escolar” (UNESCO, 2006, p. 190). Contudo, tais procedimentos podem gerar certo conflito, pois, se por um lado cria condições para que o aluno estude *o que* mais lhe interessa (conteúdo submetido às exigências da base curricular nacional) e *como* lhe parece mais significativo (escolhendo a ferramenta digital), por outro, corre-se o risco de criar um ambiente competitivo em sala de aula, e não colaborativo.

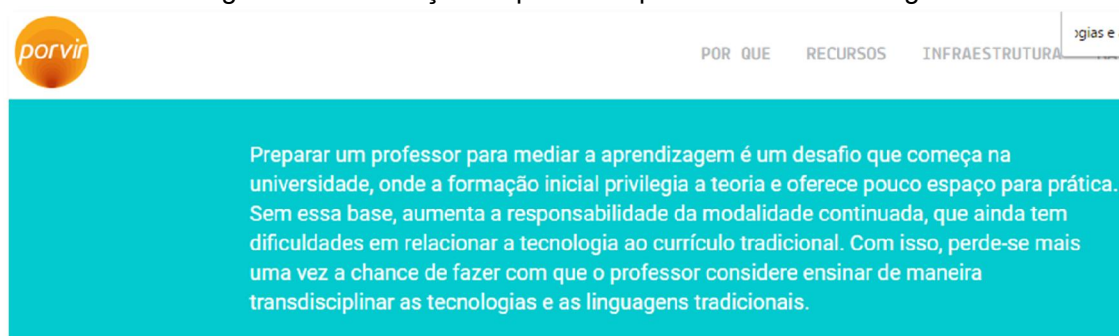
Quadro 15 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 3c*)

Frames	Transcrição de áudio
<p><i>Frame 3: 2.2 Apoio ao professor</i></p> 	<p>(2.2) Apoiam o professor, oferecendo a ele a oportunidade de criar novas estratégias pedagógicas e fazem com que a educação esteja disponível a toda hora, em todo lugar, com cada vez mais autonomia para o aluno.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcVxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Ao enunciar que as TICs auxiliam no desafio da qualidade, elas “apoiam o professor” com disponibilidade para ensinar no contexto de *big data*. Consideradas as competências delegadas ao professor, ele é o sujeito-curador desse processo⁷⁷. É aquele que escolhe, partilha, distribui, aumenta o acervo e o coloca à disposição do público. Na educação, o acervo é a informação transformada em conhecimentos. Depois de selecionar, o professor assume a posição de mediador, porque serve de ponte entre a informação e os alunos, que por eles mesmos terão que combiná-las e transformá-las em conhecimento economicamente útil. Tal como *Porvir.org* enuncia:

Figura 14 – Formação do professor para o uso de tecnologia

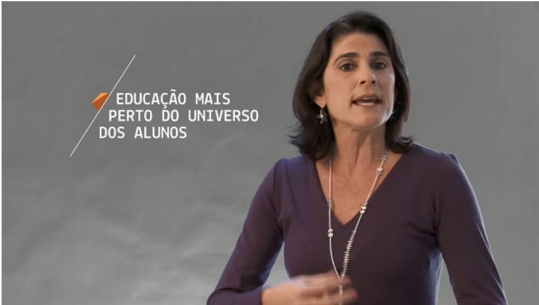


Fonte: Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁷⁷ O "conceito de 'curadoria', ou aquele que 'cura', [traz]endo aos espaços de educação e comunicação o 'curador', ou aquele que cuida, reparte, protege e eleva a informação, tornando-a acessível por meio das tecnologias digitais. Fonte: MELO E SILVA, Signe Dayse Castro de. **A era da curadoria**: o que importa é saber o que importa!. Resenha. Revista Mangaio Acadêmico, v. 1, n.1, jan/jun, 2016. ISSN 2525-2801. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/mangaio/article/viewFile/1893/996>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Como analisamos no quadro 12, a formação do professor começa na graduação. Como esse processo de “atualização” de professores novos e velhos leva um tempo, a “modalidade continuada” tem maior responsabilidade. Contudo, há ainda uma fragilidade na formação continuada em “relacionar a tecnologia ao currículo tradicional”. Cabe ao professor descobrir como dialogar em sua metodologia com as novas e velhas mídias, para assim “ensinar de maneira transdisciplinar as tecnologias e as linguagens tradicionais”. Para além do quadro negro e das aulas expositivas, o professor dispõe de recursos interativos (quadro 10) que podem ser combinados entre si para atender a um novo conceito de metodologia pedagógica – o ensino híbrido - conforme o enunciado pelo *Porvir.org* (quadro 16).

Quadro 16 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 6*)

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 6: 5 Educação mais perto do universo dos alunos</p> 	<p>(5) É preciso mesclar atividades <i>on-line</i> com atividades <i>off-line</i> no que se convencionou chamar de ensino híbrido. Então o professor vai criando estratégias pedagógicas, em que alguns alunos estão usando <i>games</i>; usando plataformas; outros estão experimentando em projetos; fazendo trabalhos de grupo; ainda outros, em mentoria. Essa mistura é que vai garantir a qualidade e efetividade da educação.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcVxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Notemos que o enunciado que aparece no *lettering*⁷⁸ do vídeo mostra que há um abismo entre o professor, o aluno e a educação. O primeiro tem uma formação na qual as práticas pedagógicas não compreendem o uso de TICs (recursos onipresentes na vida dos jovens do século XXI). O uso de tecnologia generalizado está transformando as práticas do aluno que quer participar, colaborar, interagir em rede. As práticas pedagógicas são ainda são, majoritariamente, tradicionais - aulas

⁷⁸ "*Lettering* é a legenda. Legenda é um caminho escrito que, como o narrador complementa a história. Ela pode indicar um lugar, a época, uma qualidade, um pensamento, uma intenção" (BARRETO, 2004, p. 92). Na materialidade videográfica apresentada, as legendas sintetizam os enunciados de cada plano.

expositivas, transmissão de conteúdo do professor para os alunos –, das quais não atendem mais ao verdadeiro da época, por isso, é preciso levá-la para “*mais perto do universo dos alunos*”. A “fórmula mágica” é trabalhar transdisciplinarmente as tecnologias e as linguagens tradicionais, isto é, as atividades *on-line* e *off-line* respectivamente de maneira transdisciplinar – o ensino híbrido, para garantir que os alunos aprendam em rede e do “seu jeito”, com autonomia⁷⁹.

No quadro 16, as metodologias propostas para o ensino híbrido se contrapõem aos métodos tradicionais de aula expositiva e teórica para uma metodologia de múltipla plataforma, baseada em vivências práticas, o “aprender a fazer⁸⁰”: o uso de *games* e plataformas (recursos digitais⁸¹); criação de projetos (trabalhos práticos); trabalhos de grupo; e mentoria (o professor orienta o percurso pedagógico do aluno)⁸². Em resumo, a proposta de dialogar com as tecnologias e as linguagens tradicionais está na ordem da ordem da convergência, da cultura participativa e da inteligência coletivo. O professor que não entra nessa normalização, não é competitivo e muito menos forma alunos competitivos, segundo essa moldagem:

Se estamos pensando que a melhor aula hoje, na universidade, é a boa aula tradicional de um professor que tem 15 alunos que fazem perguntas no final da aula sobre o tema desenvolvido pelo professor, estamos fora do mundo contemporâneo. O mundo hoje é tão competitivo e o acesso à informação é tão grande que a melhor forma para o Brasil preparar, de fato, todos os cidadãos para criar inovação e ser competitivos é, em parte, o que já está acontecendo: é preciso dialogar com as outras universidades do mundo, refletir profundamente sobre o que significa digitalização do conhecimento e ver como vem sendo abordada tal passagem para uma estrutura de conhecimento digital e conectada. Então, a aula presencial hoje não é mais competitiva (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 70).

Apesar do trecho se referir ao Ensino Superior, ele ilustra uma das práticas discursivas frequentes sobre a educação contemporânea em todos os níveis. Tanto

⁷⁹ Essa “autonomia”, uma regularidade da educação na SIC, é controlada sob o véu da liberdade. Ela faz parte do regime de controle contínuo e comunicação instantânea (DELEUZE, 1992, p. 216).


⁸⁰ A educação da SIC deve ser estruturada nos conceitos de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (Cf. p. 137).

⁸¹ A discussão sobre este item do *Porvir.org* está contemplada de forma mais detalhada na seção 4 (Cf. p. 133.).

⁸² A aplicação dos métodos híbridos, que incluem as tecnologias e as linguagens tradicionais pode ser consultada de forma mais detalhada em: *Educação Integral Inovadora na Perspectiva do Inspirare*. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2016/01/Documento_EducacaoIntegralInovadora_Inspirare.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

no ensino superior quanto no básico, não se propõe a “extinção” da aula presencial. Como tratamos no quadro 16, pretende-se combinar as atividades *on-line* e *off-line*, e assim encontrar a melhor forma de “transmissão de conhecimento”. Sendo o professor um efeito do poder, ou seja, o poder atravessa o indivíduo que ele próprio constituiu, a SIC conta com sua participação ativa na aplicação das estratégias pedagógicas, pois a tecnologia sozinha não “resolve todos os problemas” da educação, como está explicitado no *lettering* do quadro 17.

Quadro 17 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (*frame 5*)

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 5: 4 A tecnologia não resolve todos os problemas</p> 	<p>(4) Mas é preciso ter cuidado, porque a tecnologia não vai resolver todos os problemas.</p>


Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcVxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Para que a tecnologia garanta a “qualidade efetividade na educação” (Quadro 16), é solicitado ao professor articular, de modo adequado sua prática pedagógica. No ambiente competitivo regido pela governamentalidade neoliberal, um aluno preparado somente em sala de aula não reúne as mesmas condições para “competir com alunos que utilizam banco de dados de várias universidades em diferentes países, fazendo conexões entre informações, aulas em diversos contextos, podendo interagir com pessoas de universidades de todo o mundo” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 78).

Assim como a tecnologia sozinha não resolve todos os problemas, ela também “não diminui em nada o papel dos professores” (UNESCO, 2006, p. 192). Apesar de o professor não ser mais o detentor de um saber a ser transmitido, ele é um “parceiro de um saber coletivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança” (UNESCO, 2006, p. 192). Desse modo, ao mesmo tempo que a proposta coloca o professor e aluno como atores que compõem

a rede de informações e interação para produzir conhecimento, ela delega uma expressiva responsabilidade sobre o professor, pois ele não pode apenas transpor os recursos digitais para a metodologia tradicional. Ele precisa descobrir o caminho de como articular a tecnologia de forma “inovadora”. Essa é uma das tarefas pela qual o *Porvir.org* se propõe ao estabelecer modos de conduta para o professor ser inovador (quadro 18)

Quadro 18 - Transcrição do vídeo “Especial Tecnologia na Educação: Por que usar Tecnologia” (frame 7)

Frames	Transcrição de áudio
<p data-bbox="293 709 805 772">Frame 7: 6 A tecnologia não substitui o professor</p> 	<p data-bbox="862 709 1399 993">(6) Também é preciso evitar o risco de apenas digitalizarmos os processos tradicionais de educação substituindo a lousa pela lousa digital, ou livro pelo livro digital, ou mesmo uma aula convencional por uma vídeo-aula. E algo muito importante: a tecnologia não substitui o professor. Ao contrário, empodera os educadores.</p> <p data-bbox="862 993 1399 1276">Algumas atividades mecânicas e repetitivas como correção de exercícios e transmissão de conteúdos podem ser feitas pelas máquinas enquanto o professor tem mais tempo planejar sua aula, ser um mediador da aprendizagem, um provocador, um curador de conteúdos, um designer da aprendizagem.</p>

Fonte: Autoria nossa, decupagem do vídeo, com seleção de frames e transcrição completa de áudio. Disponível em: <<https://youtu.be/lzSHAiCvxR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Até aqui, as séries enunciativas puderam ilustrar como a prática discursiva da educação da SIC compreende a urgência da inserção de TICs na escola, incluindo a atualização da arquitetura em rede da escola, conectividade, aquisição de equipamentos e o conhecimento acerca dos recursos digitais. Sob o regime de olhar da infraestrutura da plataforma *Porvir.org* estão os modelos de ensino e a formação dos professores. O professor inovador não pode “apenas [digitalizar] os processos tradicionais de educação”. O que interessa à educação contemporânea não é mais do que garantir a aquisição de conhecimentos, mas, permitir que os alunos saibam como aplicá-los em sua vida cotidiana (por isso o uso de TICs no ensino híbrido).

O *Porvir.org* propõe gestos e condutas para o professor, subjetivando-o como inovador: uma vez que o docente conheça toda a potencialidade das TICs na educação e saiba que o modo mais indicado de atualizar a sua prática pedagógica é substituir as aulas expositivas e teóricas por estratégias pedagógicas diversificadas. “Algumas atividades mecânicas e repetitivas como correção de exercícios e transmissão de conteúdos podem ser feitas pelas máquinas”. Por conseguinte, o “professor tem mais tempo planejar sua aula”, fazer uma triagem de informações relevantes para o aluno, um “curador de conteúdos”, criar estratégias pedagógicas para ser um “mediador da aprendizagem”, ser um “provocador” e relacionar interesses e necessidades dos seus alunos a partir das plataformas digitais, atuando como um “designer da aprendizagem”.

Para fechar o nosso trajeto sobre os regimes de verdade sobre o que é ser professor na contemporaneidade, retornamos ao ponto inicial, ao aparecimento da internet. A inovação tecnológica tem sido conduzida desde o início dos anos 1970 pelo mercado⁸³. Sob o regime neoliberal, os inovadores são empregados de empresas que esperam lucro para serem competitivas. “Sem o mercado, sem o seu poder de inovação e disseminação não teríamos a internet, nem a divulgação em massa dos dispositivos de conectividade” (LEMOS; DI FELICE, 2014, p. 34). Logo, a racionalidade neoliberal, na ordem da globalização, sustenta as relações educacionais estabelecidas por meio da tecnologia. A racionalidade da empresa se espalha por todos os campos sociais.

Embora, à primeira vista, os enunciados que dizem o que dizem sobre a SIC pareçam democráticos e humanistas, acreditamos que desapropriar da escola a exclusividade em educar, sob a ordem da globalização, é uma estratégia para desresponsabilizar o Estado; precarizar o ensino público; reduzir custos; transferir a responsabilidade de escolarização para o sujeito. Tais medidas ainda geram mais competitividade, pois, caso o sujeito não busque a formação continuada, aprenda durante toda a vida, ele é responsável por seu insucesso num mundo em constante transformação.

Para fins de fechamento deste capítulo, o quadro 19 visa reunir os principais enunciados que assumem o caráter de verdadeiros e excluem os enunciados que não corresponderem aqueles considerados nos documentos que norteiam as práticas da

⁸³ Essa discussão está contemplada na seção 1.

SIC no Brasil e o que é ser professor nessa ordem, uma vez que o objetivo deste capítulo foi o de fazer a escavação desse arquivo, com a finalidade de identificar o modo como se objetiva a educação e o aluno, subjetivando o professor ao constituir a identidade de professor inovador.

Quadro 19 - Resumo dos regimes de verdade que delimitam a prática discursiva sobre a educação na SIC no Brasil

SÉRIES ENUNCIATIVAS - ARQUIVO
<p>Decreto n.º 3.294/99, 15 de dezembro 1999 (BRASIL, 1999) que instituiu o PSI, seus desdobramentos no LV (TAKAHASHI, 2000) e LB (MCT, 2002a); a LDB de 1996 (BRASIL, 1996); relatório preparado para o Primeiro Encontro de Revisão CMSI+10 Rumo às Sociedades do Conhecimento para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável, da UNESCO, que aconteceu em Paris, de 25 a 27 de fevereiro de 2013 (MANSELL; TREMBLAY, 2015); Projeto de Lei que instituiu o “Dia da Inovação” (MCT, 2002b); o Projeto de Lei da Inovação que resultou na Lei nº 10.973, 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) atualizada pela Lei nº 13.243, 11 de janeiro de 2016 (BRASIL, 2016); PNE 2014-2024 (PNE, 2014); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (PNUD, 2000) e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (PNUD, 2015).</p>
REGIMES DE VERDADE
<ul style="list-style-type: none"> • A educação é o meio mais eficaz para promover equidade, o exercício da cidadania e reduzir a exclusão social por isso a escola básica e de qualidade é direito de todos; • Devido à disponibilidade de informações em banco de dados, a escola perde a “centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social”; • Os métodos de aprendizagem devem ser ativos e engajar o aluno, pois o que interessa à educação contemporânea é permitir que os alunos saibam como aplicar os conhecimentos em sua vida cotidiana; • O conhecimento é a matéria-prima para o desenvolvimento de inovação. Para atender a essa urgência histórica, o processo educativo assume três funções: aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos; • O professor perde o status de detentor do conhecimento. Deve ensinar os alunos juntar as informações disponíveis em rede, sintetizá-las, interpretá-las e criar uma forma inovadora do conteúdo; • O professor toma para si as subjetividades como mediador da aprendizagem, curador de conteúdos, provocador e designer da aprendizagem. • A escola confere centralidade ao aluno e aos métodos ativos com o objetivo de construir as competências para transformar a informação em conhecimento; • O aumento da competitividade econômica torna a educação ao longo da vida fator vital para preparar os profissionais para atender às demandas do mercado, que está em constante transformação;

- Para acompanhar as transformações, os sistemas educacionais devem ser mais flexíveis, com maior diversidade de cursos para atender a “inadequação entre a oferta e a procura de emprego”;
- A melhoria da escolaridade e a difusão do conhecimento científico são essenciais para os sujeitos aumentarem sua qualidade de vida, sua produtividade, sua lucratividade e sua competitividade;
- O uso de tecnologias educacionais é fundamental para atualizar a escola à nova ordem. Por isso a escola deve ter uma nova infraestrutura composta por: computadores, dispositivos, software educacional nas salas de aula e/ou laboratórios mais a conectividade em rede - a Internet;
- Os novos” professores devem acessar outras redes de professores e escolas para tornar a aula mais dinâmica. A interação com outras comunidades garantirá que o aluno entre em contato com maior volume de informação e possa articulá-los em conhecimento;
- Os cursos de licenciatura devem prever a formação desse “novo” professor, tecnologicizado. A formação continuada é responsabilidade do professor e também deve ser feita durante toda vida;
- As novas metodologias pedagógicas devem contemplar as tecnologias e as linguagens tradicionais – o ensino híbrido.

Fonte: Autoria Nossa

4 PROFESSOR PORVIR: SUBJETIVAÇÃO E(M) ANÁLISE

O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos. As maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (FOUCAULT, 2006, p. 249).

Nos capítulos anteriores tratamos de conceitos teóricos e do arquivo para que, finalmente, pudéssemos mobilizar na análise da materialidade proposta⁸⁴, em busca de estabelecer as condições que possibilitaram o funcionamento do dispositivo “inovação em agrupamentos ou famílias de enunciados da plataforma *Porvir.org*. Com tal propósito, no primeiro capítulo, por condições de emergência e condições de possibilidade, tratamos de pontos da crise do capitalismo pesado (BAUMAN, 2001) sobre o campo educacional. As incursões por esse caminho possibilitaram identificar as condições de historicidade que, a partir dos anos 1970, desencadearam mudanças nas práticas discursivas e não discursivas, decorrentes da inserção da tecnologia da informação na sociedade. No segundo capítulo, pudemos discutir como as políticas educacionais têm sido gestadas no Brasil desde que era colônia, ganhando vigor com a industrialização no início do século XX, tendo como pano de fundo a alternância entre governos democráticos e governos autoritários. Nos anos 1990, a política pedagógica passa a ser exercida, conduzida e franqueada pela globalização. Tomamos como acontecimento discursivo, a implantação da SI, procedimento liderado pelos Estados Unidos no início dos anos 1990. Assim procedendo, verificamos que um conjunto finito e limitado de sequências enunciativas foram

⁸⁴ Sendo que o arquivo não é descritível em sua totalidade (FOUCAULT, 2008a, p. 148), selecionamos aqueles pertinentes à prática discursiva sobre o professor inovador. Para este trabalho, o arquivo contemplou leis, regulamentos, projetos de leis, manuais entre outros, tratados nos capítulos teóricos, sem a pretensão de esgotar suas possibilidades de interpretação. Importa destacar que ao lançar esse olhar ímpar a essa materialidade, também não tivemos por objetivo esgotar as possibilidades de análise possíveis.

formuladas nos campos social, político, cultural e econômico, circunscritos à racionalidade neoliberal.

No terceiro capítulo, nosso foco voltou-se às práticas de subjetivação do professor, no interior do arquivo de documentos acerca da SIC no Brasil. Tratamos das questões de subjetivação do professor com vistas a atender à emergência da inovação como prática discursiva e técnica do poder para ampliação da competitividade, produtividade e lucratividade em todos os campos, sob o regime neoliberal. Das discussões e reflexões apresentadas, pudemos apreender que os saberes, os poderes e as tecnologias de subjetivação elucidados são organizados pelo dispositivo ao qual denominamos “Sociedade da Informação e do Conhecimento”. Este, cuja força orienta uma vontade de verdade que exclui todos aqueles que se colocarem contra a necessidade e a exigência de o professor se apropriar das TICs.

Postas tais considerações, neste capítulo, servindo-nos das categorias teóricas foucaultianas e deleuzianas⁸⁵, buscamos promover a analítica das sequências enunciativas, identificando as regularidades que ali se formam. A partir do trajeto teórico proposto, tentamos cumprir nosso quarto objetivo, que é avaliar o modo como o dispositivo “Sociedade da Informação e do Conhecimento” age orientando, determinando, modelando, controlando e assegurando os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos sobre o professor inovador. Para tal fim, organizamos um percurso pelo qual, num primeiro momento, a abordagem recai sobre as especificidades do método arqueogenealógico para rachar as palavras e as coisas e delas retirar os estratos ou camadas sedimentares em (a) Método arqueogenealógico: Espaço Digital, os Estratos, as Estratégias e as Dobras. Por conseguinte, apresentamos nosso gesto interpretativo em (b) Professor Porvir nas trilhas discursivas da convergência e nas malhas da globalização, espaço no qual esquematizamos o *corpus* de análise, uma página digital hospedada no ciberespaço

⁸⁵ Para o tratamento dos *corpora* de nossa pesquisa, trabalhamos com os conceitos erigidos pelo filósofo Michel Foucault para uma análise enunciativa, sendo eles: acontecimento discursivo (FOUCAULT, 2008); o pedestal enunciativo (DELEUZE, 2005, p. 64) composto pelas condições de emergência, de (co)existência e de possibilidade (FOUCAULT, 2008a); a função enunciativa: referencial, sujeito, campos associado e materialidade (FOUCAULT, 2008a); arquivo (FOUCAULT, 2008a); governamentalidade - biopolítica e biopoder (FOUCAULT, 2008b); o dispositivo (FOUCAULT, 2015; DELEUZE, 1990).

e os vídeos⁸⁶, e recortamos os principais enunciados a fim de analisá-los agenciando as categorias analíticas foucaultianas, com destaque para a função enunciativa, em especial, no trato do dispositivo.

4.1 MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO: ESPAÇO DIGITAL, OS ESTRATOS, AS ESTRATÉGIAS E AS DOBRAS

Para Foucault (ARAÚJO, 2004 p. 217) falar é mais que comunicar combinando signos numa sintaxe, relacionar palavras e coisas, reproduzir atos de fala, produzir enunciados em situação, comunicar. É antes, “*criar uma situação, é investir a fala como prática entre outras práticas*” (ARAÚJO, 2004 p. 217). Com efeito, a análise do discurso fica dispensada de conquistar o status epistemológico de “disciplina” e equipar-se às ciências rígidas (ARAÚJO, 2004 p. 217). A postura teórica coerente do analista do discurso tem sido, por isso, compreendê-la como uma vontade de verdade que se apoia sobre um suporte institucional, ao mesmo tempo que é reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas no interior de uma disciplina (FOUCAULT, 2012, p. 16-17).

Buscamos, assim, examinar, “descortinar”, escavar a fim de compreender “como as coisas funcionam e acontecem” (VEIGA-NETO, 2014, p. 19). Interessa-nos investigar a dimensão discursiva sob um novo olhar, “o olhar do arqueólogo do saber e do genealogista do poder” (ARAÚJO, 2004, p. 219) sem o qual esta dimensão não surge. Em outras palavras, “não se trata de uma crítica transcendental, seja ela ancorada num outro mundo, seja ela ancorada no céu; mas se trata, sim, de uma crítica que é arqueológica e genealógica” (VEIGA-NETO, 2014, p. 23-24).

Sob tais parâmetros e princípios, interessamo-nos, pois, pelas “condições de experiências reais” que ‘estão do lado do ‘objeto’, do lado da formação histórica, e não de um sujeito universal (o próprio *a priori* é histórico), ambas são formas de exterioridade” (VEIGA-NETO, 2014, p. 27, grifos do autor).

A arqueologia e a genealogia integram duas das três fases ou etapas que balizam o pensamento foucaultiano, estabelecidos de acordo com os critérios metodológicos - *arqueologia*, *genealogia* e *ética* - sendo que esta última não é

⁸⁶ O vídeo *Especial Tecnologia na Educação - Por que usar tecnologia* foi analisado ao longo do capítulo três. Já o vídeo *Especial Tecnologia na Educação - Por que usar tecnologia*, analisada na seção 4.2.1, nas figuras 34 e 35, quadros 23 e 24.

considerada como um novo método. Nas palavras de Foucault (2005, p. 16), a “arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, os saberes dessujeitados que daí se desprendem. Isso para reconstituir o projeto de conjunto”.

Em termos de uma arqueogenealogia, num primeiro momento, Foucault procura estabelecer a constituição dos saberes em articulação com as práticas sociais, problematizando o porquê de certo enunciado e não outro em seu lugar. A genealogia complementa o exercício arqueológico, quando Foucault busca o porquê dos saberes, entendendo-os como elementos de um dispositivo cuja natureza é estratégica.

“Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Com base em Veiga-Neto (2014, p.40), elaboramos o quadro 20 que sintetiza e focaliza ontologicamente as categorias extraídas do aporte teórico foucaultiano. Nele, é possível vislumbrar as discussões, reflexões e teorizações desse pensador do presente e da sociedade.

Quadro 20 - Tripartição das obras foucaultianas com base em critérios ontológicos

CRITÉRIOS ONTOLÓGICOS		
Ser-saber	Ser-poder	Ser-consigo
Como nos tornamos o que somos, como sujeitos		
de conhecimento	de ação	constituídos pela moral
História da Loucura (1961) O Nascimento da Clínica (1963) As palavras e as coisas (1966) Arqueologia do Saber (1969)	História da Loucura (1961) A ordem do discurso (1971) Vigiar e punir (1975)	História da Loucura (1961) História da sexualidade: a vontade do saber (1976) História da sexualidade: o uso dos prazeres e História da sexualidade: o cuidado de si (1984)

Fonte: Autoria nossa com base em Veiga-Neto (2014, p. 40).

As três dimensões irredutíveis do percurso arqueogenealógico, compreendido nos anos de 1960 a 1984, são atravessados e sustentados por uma teoria do discurso. São três “ontologias” históricas, pois não designam condições universais.

O Ser-saber é determinado pelas duas formas que assumem o visível e o enunciável em determinado momento, e a luz e a linguagem não são separáveis da 'existência singular e limitada' que têm sobre determinado estrato. O Ser-poder é determinado nas relações de forças, as quais passam, elas próprias, por singularidades variáveis conforme a época. E o si, o Ser-Si, é determinado pelo processo de subjetivação, isto é, pelos locais por onde passa a dobra (os gregos não tem nada de universal). Em suma, as condições nunca são mais gerais que o condicionado, e valem por sua própria singularidade histórica" (DELEUZE, 2005, p. 121-122).

Nas seções seguintes trataremos das dimensões do método arqueogenealógico: (a) Ser-saber; (b) Ser-poder; e (c) Ser-si, a fim de traçar uma breve trajetória teórica em busca dos fios que tecem alguns conceitos desenvolvidos por Foucault, que pode subsidiar uma reflexão da subjetivação do professor inovador.

4.1.1 Ser-saber: a perspectiva arqueológica na análise do visível e do enunciável

Na perspectiva da nova história, os documentos “devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, interrelacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008a, p. 8), razão de Foucault ter adotado em suas pesquisas a “teoria geral da descontinuidade, das séries, dos limites, das unidades, das ordens específicas” (FOUCAULT, 2008a, p. 13), direção que esta pesquisa tem por meta seguir durante o desenvolvimento desta pesquisa. Assim para empreender as análises pelo viés da descontinuidade foucaultiana, levamos em conta a necessidade de também analisar a dispersão dos enunciados. Para tanto, buscamos sacudir as evidências e a liberação l de noções que mantêm o tema da continuidade, isto é, a noção de tradição, a noção de influência, a noção de desenvolvimento e a de evolução, a noção de “mentalidade” e a de “espírito” (FOUCAULT, 2008a, p. 23-24). Propusemo-nos a realizar *descrição dos acontecimentos discursivos* como marco inicial para a busca das unidades e as leis que ali se formaram. Foi necessário, ainda, tratar os discursos como práticas descontínuas, “estabelecer séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, não autônomas, que permitissem circunscrever o ‘lugar’ do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 2012, p. 53).

Essa descrição dos acontecimentos teve por objetivo encontrar, a partir de um corpo de enunciados, um conjunto de regras que autorizasse um “conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido

formuladas” (FOUCAULT, 2008a, p. 30). Tratamos fundamentalmente de colocar em questão “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008a, p. 30).

Em suma, buscamos, pela arqueologia promover a analítica do *dictum* (DELEUZE, 2005, p. 26), análise enunciativa ou análise de campo discursivo (FOUCAULT, 2008a), opondo-se às duas técnicas: a formalização e a interpretação. A primeira oposição adveio da análise enunciativa não tratar a língua a partir de sua estrutura. Já a segunda se deveu ao fato de ela não tentar desvendar o que se esconde em coisas ditas ou ainda, de apreender a intenção do autor e como encontrá-la a partir de suas pegadas deixadas no texto. Nas palavras de Foucault (2008a, p. 217):

Para que a linguagem possa ser tomada como objeto, decomposta em níveis distintos, descrita e analisada, é preciso que haja um "dado enunciativo" que será sempre determinado e não infinito: a análise de uma língua se efetua sempre a partir de um *corpus* de discursos e textos; a interpretação e a revelação das significações implícitas repousam sempre em um grupo delimitado de frases; a análise lógica de um sistema implica a reescrita, em uma linguagem formal, de um conjunto dado de proposições.

Dito de outro modo, o que buscamos promover neste capítulo, orientadas pela proposta foucaultiana (2008a), é desenvolver uma análise histórica que investiga de que modo as coisas ditas existem, o que significa “para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar” (FOUCAULT, 2008a, p. 124

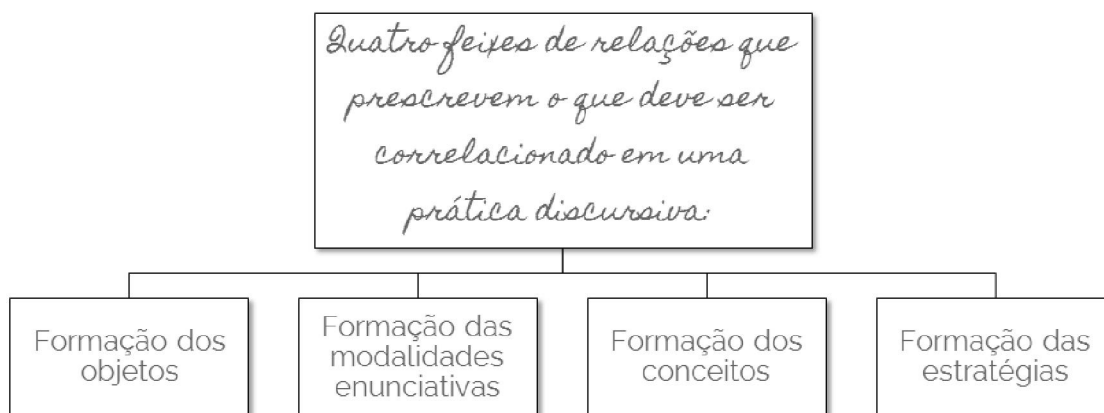
compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008a, p. 31).

Assim, a análise aqui proposta prima pela explicitação das condições de (co)existência de enunciados dispersos e heterogêneos. Dessa maneira, as regras de formação são as condições a que estão submetidos os elementos de repartição. São

as condições de existência e de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2008a, p. 43). Dessa forma, quando da análise do campo discursivo se puder descrever um semelhante sistema de dispersão, a partir de um certo número de enunciados, e definir uma regularidade no caso de objetos, de tipos de enunciação, de conceitos e de escolhas temáticas, se diz por convenção que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008a, p. 43). Em outras palavras, Foucault (2008a, p. 80) rebate às noções de “continuidade” supracitadas, estabelecendo que a aparente unidade “não está na coerência visível e horizontal dos elementos formados”, mas no sistema de regras específicas que torna possível e rege a formação dos objetos, das enunciações, dos conceitos e das opções teóricas.

Nesse sentido, a formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégicas são os quatro feixes de relações que compõem as formações discursivas, que em sentido estrito significa família de enunciados. Esse sistema de formação prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva conforme esquematizamos abaixo:

Figura 15 - Os quatro feixes de relações que compõem a formação discursiva



Fonte: Autoria nossa a partir de Foucault (2008a, p. 35-78).

Assim, o que interessa à análise enunciativa é o conjunto de regras que delinea uma prática discursiva para que tal objeto se constituísse ou se transformasse, novas enunciações ou novos conceitos aparecessem, estratégias fossem suscitadas ou modificadas. “Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática” (FOUCAULT, 2008a, p. 82-83). Nesse feixe de relações, a *formação dos*

objetos é dada a partir condições históricas, em diferentes instâncias respeitando sua especificidade, desfazendo assim os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas; a *formação das modalidades enunciativas* é descrita a partir da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala; a *formação dos conceitos* se dá a partir das formas de coexistência entre os enunciados; e por último, a *formação das estratégicas* surge da sua própria possibilidade, determinada por pontos de divergência no jogo dos conceitos. Nesse jogo, a formação discursiva determina uma regularidade própria de processos temporais, articulando diversas séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos (FOUCAULT, 2008a, p. 81-82). Pelo sistema acabado, o que a análise das formações descobre é “uma espessura imensa de sistematicidades, um conjunto cerrado de relações múltiplas” (FOUCAULT, 2008a, p. 85).

Mediante o exposto, finalmente podemos afirmar que na dimensão Ser-saber, Foucault (2008a, p. 120) se ocupara dos enunciados. Para tanto, serve-se da “função enunciativa, pondo em jogo unidades diversas, que podem coincidir ou não com frases e proposições, séries ou quadros de signos, jogo de proposições ou formulações equivalentes”. (FOUCAULT, 2008a, p. 120-121). De acordo com essas orientações, atentemo-nos para alguns cuidados a serem tomados na tarefa de descrição dos enunciados: 1) fixar o vocabulário; 2) diferenciar enunciado de frase e proposição; 3) compreender que o enunciado não é oculto, mas também não está visível.

Vale ressaltar que a “análise dos enunciados corresponde a um nível específico de descrição” (FOUCAULT, 2008a, p. 123), na qual não se pretende fazer uma descrição total, exaustiva da “linguagem” ou de “o que foi dito”. Apenas fazer aparecer uma possibilidade descritiva (FOUCAULT, 2008a, p. 122). Em virtude disso, o vocabulário é fixado de modo a estabelecer distinções precisas entre os termos. Tomando como ponto de partida a definição de *performance linguística* como “todo conjunto de signos efetivamente produzidos” (FOUCAULT, 2008a, p. 121), compreende-se por *formulação* o ato individual ou coletivo que faz surgir, em um material qualquer e segundo uma forma determinada, um grupo de signos; *frase* ou *proposição* são as unidades que compõem um conjunto de signos reconhecidos pela gramática ou pela lógica, caracterizados pelas regras de construção que os unem; o *enunciado*, por sua vez, é a modalidade de existência a qual se apoia sobre um conjunto de signos como a frase e a proposição, que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição sujeito, estar situado entre outras

performances verbais, estar dotado de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2008a, p. 121); o *discurso* é um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”, do qual a lei é a *formação discursiva* enquanto, princípio de dispersão e de repartição dos enunciados” de um discurso (FOUCAULT, 2008a, p. 122).

Descrever um enunciado consiste, então, em “definir as condições nas quais se realizou a função” (FOUCAULT, 2008a, p. 123) “de sujeito como as de objeto e de conceito” (DELEUZE, 2005, p. 20) que deu existência a uma série de signos. A descrição se dirige, “segundo uma dimensão de certa forma vertical, às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes” (FOUCAULT, 2008a, p. 123). Afinal, não é qualquer sujeito que tem o direito de falar de qualquer coisa, em qualquer circunstância (FOUCAULT, 2012, p. 9).

Mediante as prerrogativas descritas a arqueologia é o método que possibilita encontrar os enunciados e suspender a monarquia do significantes, à medida que ela delinea a organização de um *corpus*, determinado a partir de um problema: “as palavras, as frases e proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema” (DELEUZE, 2005, p. 28, grifos do autor), indo além da dimensão horizontal ou vertical, “formar uma transversal, uma diagonal móvel, na qual deve se mover o arquivista-arqueólogo” (DELEUZE, 2005, p. 32).

Diante disso, *A Arqueologia do Saber* “tirá as conclusões metodológicas e fará a teoria geral dos dois elementos de estratificação: o enunciável e o visível, as formações discursivas e as formações não-discursivas, as formas da expressão e as formas do conteúdo” (DELEUZE, 2005, p. 59). Nesse sentido, as práticas discursivas de dizibilidades e as práticas não-discursivas de visibilidades são positivities constitutivas do saber (DELEUZE, 2005, p. 61). Os estratos são o tema da arqueologia porque são objeto de uma epistemologia. O saber, por sua vez, é a unidade do estrato que se distribui e impregna em diferentes limiares, sendo a ciência apenas um deles. “O saber é um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e de visibilidades. Não há, então, nada sob o saber (embora haja, como veremos, coisas fora do saber)” (DELEUZE, 2005, p. 60). Logo, a análise enunciativa trata tanto de dizibilidades quanto de visibilidades, sendo estas últimas compreendidas como espaços institucionais de enunciação de certos discursos. Eles não se reduzem um ao outro, mas exercem uma espécie de força um sobre o outro (FISCHER, 2012, p. 136-137).

O fato dos elementos do estrato - as dizibilidades e as visibilidades - não serem imediatamente lidos ou vistos, faz parecer que eles sejam claramente articulados. “Cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado” (DELEUZE, 2005, p. 63). As condições que suportam e constituem os enunciados ou forma de expressão são compostas pelo enunciado e o pedestal ou cortina, isto é, as condições de emergência, de coexistência e de possibilidade. O enunciado é uma “função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que (estas) apareçam, com conteúdo, no tempo e no espaço” (FISCHER, 2012, p. 77). Como o enunciado está encoberto, é preciso descobrir o seu pedestal para achar os enunciados e quebrar as formas de luminosidade. “Em suma, os enunciados só se tornam legíveis ou dizíveis em relação com as condições que os determinam e que constituem sua única inscrição sobre um ‘pedestal enunciativo’” (DELEUZE, 2005, p. 64).

Além de desvendar o pedestal para ler e ver as dizibilidades e as visibilidades, é preciso distinguir três círculos em torno de um enunciado, ou três fatias de espaço. Essas fatias estão relacionadas com estratos e unidades que se formam a partir das condições extrativas: espaço colateral; espaço correlativo; e espaço complementar (DELEUZE, 2005, p. 7).

O espaço colateral corresponde à relação do enunciado com outros enunciados. Trata-se de um campo associado, espaço onde um grupo ou uma família de enunciados heterogêneos coexistem e se ligam através de “regras de passagem” (DELEUZE, 2005, p. 17-18); já o espaço correlativo é a condição intrínseca ao enunciado, a relação do enunciado com os lugares ou posições do sujeito, do objeto e do conceito numa família de enunciados. São as regiões de dizibilidades ou formações discursivas (DELEUZE, 2005, p. 17-18), que buscam classificar, traduzir e calcular os enunciados e o enunciável, capazes de colocá-los nas dimensões de campos de dizibilidades (DELEUZE, 2005, p. 41); e por fim, o espaço complementar é a exterioridade enunciativa, isto é, as formações não-discursivas. Compreendem as instituições, acontecimentos discursivos, práticas e processos econômicos e etc, que transcorrem determinadas práticas discursivas, e de um modo ou de outro lançam “uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer” (DELEUZE, 2005, p. 43), uma vez que criam maneiras para ver e fazer (ver) as práticas dadas ou novas na sociedade, proporcionando-lhes regiões de visibilidades.

Para ajustar a descrição do enunciado à análise das formações discursivas é imprescindível levar em conta que a proposta foucaultiana não seja uma teoria, “um modelo teórico rigoroso” (FOUCAULT, 2008a, p. 130) aplicável a um número indefinido de descrições empíricas. Não há uma definição dos enunciados que valeria como fundamento. A partir do problema da descontinuidade no discurso e da singularidade do enunciado, analisa-se periféricamente certas formas de grupamentos enigmáticos (FOUCAULT, 2008a, p. 130). Segundo Foucault (2008a, p. 130), é preciso tentar liberar “um domínio coerente de descrição”, “‘fechar o círculo’ e mostrar que a análise das formações discursivas está bem centrada na descrição do enunciado em sua especificidade”.

Estudar os enunciados em sua especificidade é apreendê-los como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo e num certo lugar, ligados a um regime de verdade, bem como estudá-los no limite que os separa do que não está dito. Os enunciados não são transparentes porque são raros e lacunares já que poucas coisas podem ser ditas (FOUCAULT, 2008a, p. 136). Da mesma maneira, a formação discursiva não é uma totalidade em desenvolvimento, mas uma distribuição de “lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes” (FOUCAULT, 2008a, p. 135). Dito de outro modo, a “formação discursiva é o princípio de escansão no emaranhado dos discursos e princípio de vacuidade no campo da linguagem” (FOUCAULT, 2008a, p. 135). O que permite certa organização de enunciados esparsos é justamente o fato de eles pertencerem a certa formação discursiva. Essa correlação permite que a análise da formação discursiva se centralize na descrição do enunciado, pois esta pertence à primeira “como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (FOUCAULT, 2008a, p. 132). Logo, a análise do enunciado e da formação visa a “determinar o princípio segundo o qual [possam] aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados. Busca estabelecer uma lei de raridade” (FOUCAULT, 2008a, p. 135).

Portanto, a análise do enunciado e da formação discursiva é estabelecida correlativamente porque ‘a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa’ (FOUCAULT, 1986, p. 135, *apud* FISCHER, 2012, p. 78). Em outras palavras, sendo a formação discursiva “o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais” (FOUCAULT, 2008a, p. 131), para individualizá-la é preciso “descrever os enunciados, a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa

função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual estes se articulam” (FOUCAULT, 2008a, p. 131). Para descrever a função enunciativa, tomamos parte dos quatro elementos básicos que comportam a existência de um enunciado: um *referencial*, um *sujeito*, um *campo associado* e uma *materialidade*.

Em resumo, o enunciado é uma função que se apóia em conjuntos de signos, que um referencial - não um fato, um estado de coisas, um objeto - é um princípio de diferenciação; um sujeito é uma posição a ser ocupada por indivíduos indiferentes - não é a consciência que fala, o autor da formulação; um campo associado é um domínio de coexistência para outros enunciados - não é o contexto real da formulação ou a situação na qual foi articulada; uma materialidade enquanto status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização - não a substância ou o suporte da articulação (FOUCAULT, 2008a, p. 130).

Assim, um enunciado está “ligado a um ‘referencial’ que não é constituído de ‘coisas’, de ‘fatos’, de ‘realidades’, ou de ‘seres’” (FOUCAULT, 2008a, p. 103), mas de condições de possibilidade, de regras de existência para o aparecimento dos objetos que são designados ou descritos pela frase ou que podem ser afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma a condição de emergência, o modo como se trata esse objeto de que se fala concerne ao modo de subjetivação ou à condição a qual se submete o sujeito. Como o enunciado é uma função vazia é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes (FOUCAULT, 2008a, p. 107). As modalidades diversas da enunciação não estão relacionadas à unidade de um sujeito racional, nem sujeito empírico. O discurso não é expressão do pensamento, nem desenvolvida por um sujeito transcendental nem por uma subjetividade transcendental. Descrever uma formulação enquanto enunciado consiste em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2008a, p. 108).

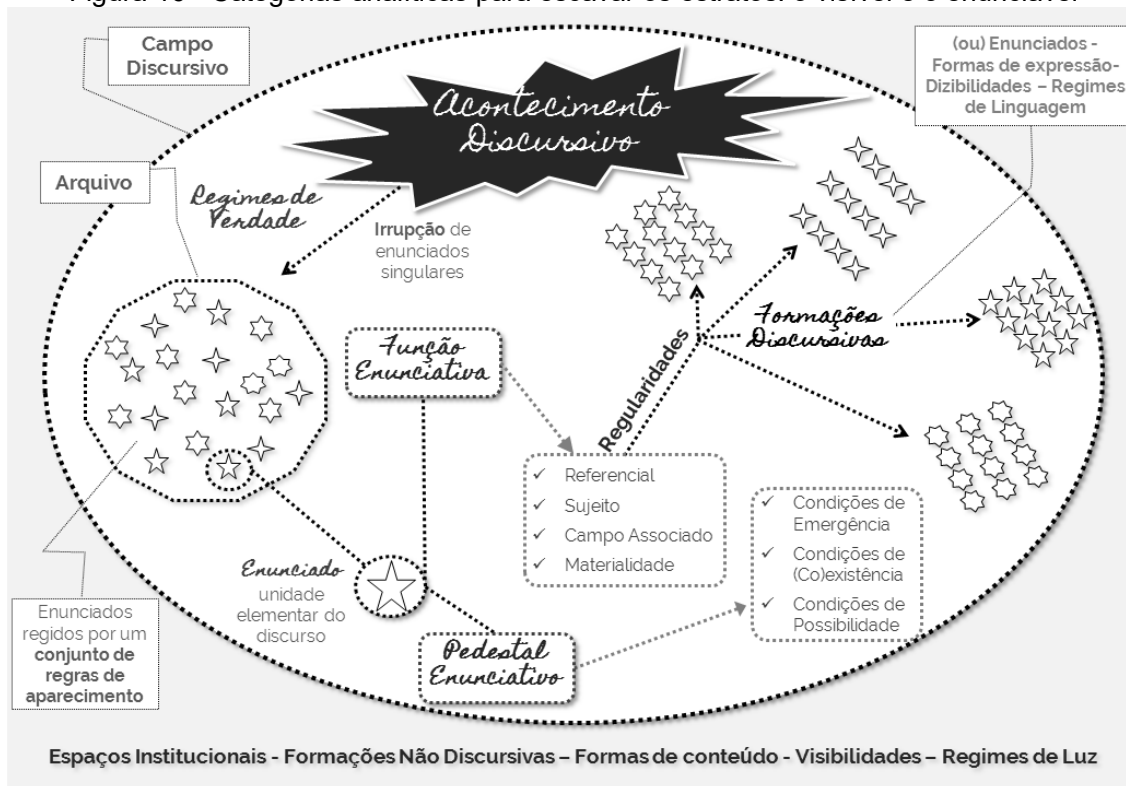
A função enunciativa não pode ser exercida sem a existência de um domínio associado. Ou seja, para que o enunciado exista ele não deve apenas constar num “suporte material ou superfície de inscrição” (FOUCAULT, 2008a, p. 110), mas estar integrado a um conjunto de enunciados. Para existir um enunciado, ele deve ser utilizado num “campo adjacente” ou “espaço colateral”, pois “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2008a, p. 110).

Além disso, o enunciado deve ter existência material, numa “espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se

desvanecer (FOUCAULT, 2008a, p. 113). A materialidade “é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 114). A materialidade repetível é de ordem institucional, pois sua identidade depende de sua localização em um campo institucional (MACHADO, 2006, p. 109).

Dadas discussões elegidas nesta seção, formulamos um esquema (Figura 16) que sintetiza as condições pelas quais a análise enunciativa submete determinado arquivo de “palavras e textos, de frases e proposições, emitidos numa época” (DELEUZE, 2005, p. 65), remetido a um regime de verdade até destacar as “regularidades’ enunciativas” regidas em formações discursivas. A leitura deve ser feita de modo circular, em sentido anti-horário, iniciando pelo *acontecimento discursivo*:

Figura 16 - Categorias analíticas para escavar os estratos: o visível e o enunciável



Fonte: A autoria nossa tomando como suporte Foucault (2008a) e Deleuze (2005).

Acrescentamos ainda outro ponto fundamental a ser levado em consideração na análise pela função enunciativa é a distinção entre enunciado e enunciação. A “enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e

datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 2008a, p. 114). Em outras palavras, tanto no caso de duas pessoas dizerem a mesma coisa, concomitantemente, quanto no caso de um mesmo sujeito repetir duas vezes a mesma frase, haverá duas enunciações distintas no tempo. Já o enunciado não pode ser reduzido à enunciação, nem a sua forma gramatical e lógica. Ele pode ser repetido: “uma mesma frase pronunciada por duas pessoas, em circunstâncias, entretanto, um pouco diferentes, constitui apenas um enunciado” (FOUCAULT, 2008a, p. 115). E, no entanto, ele não se pode ser reduzido a uma forma gramatical ou lógica, sendo “sensível a diferenças de matéria, substância, tempo e lugar” (FOUCAULT, 2008a, p. 115). Em resumo, a enunciação pode “ser *recomeçada* ou *reevocada*” em sua forma linguística e “*reatualizada*”. O enunciado pode ser “*repetido*”, mas sempre em condições estritas” (FOUCAULT, 2008a, p. 118, grifos do autor).

O regime de materialidade do enunciado é da ordem institucional, definido por um *status* de coisa ou de objeto que embora não seja definitivo, é “codificável, relativo e sempre suscetível de ser novamente posto em questão” (FOUCAULT, 2008a, p. 115). Assim, se por um lado um enunciado não é definido pelo espaço ocupado ou pela data da formulação e pode ser o mesmo independente de sua superfície de inscrição (impresso, oral, manuscrito, publicado em um livro, gravado), por outro se o mesmo enunciado for reproduzido por um romancista atribuindo-o a um personagem ou como a voz anônima do autor, ele já não é mais o mesmo enunciado. Para que os enunciados repetidos possam manter sua identidade é necessário que as regras de emprego e esquemas de utilização se constituam num *campo de estabilização* (FOUCAULT, 2008a, p. 117).

Assim, o *campo de estabilização* pode definir um limiar para se reconhecer o aparecimento de um novo enunciado. Isso implica que um único e mesmo enunciado pode aparecer em formas linguísticas diferentes: “se o conteúdo informativo e as possibilidades de utilização são as mesmas, poderemos dizer que ambos os casos constituem o mesmo enunciado” (FOUCAULT, 2008a, p. 117). O princípio de variação pode ser mais *diverso que a estrutura*, no qual a identidade é mais modificável, ou ser mais *constante que a estrutura*, mantendo neste caso a identidade mais estável. A constância do enunciado e a manutenção de sua identidade através das enunciações “é função do *campo de utilização* no qual ele se encontra inserido” (FOUCAULT, 2008a, p. 118, grifos do autor). O enunciado surge em sua materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa, aparece com um *status*, entra em redes, se integra

em estratégias se coloca em campos de utilização, onde sua identidade se mantém ou se apaga (FOUCAULT, 2008a, p. 118).

Por fim, ressaltamos que a análise das formações discursivas além de se voltar para a regularidade, para a raridade dos enunciados e determinar-lhe o sistema singular, ela admite a possibilidade de interpretação. Trata-se de um modo de reagir à pobreza enunciativa e multiplicar-lhe o sentido (FOUCAULT, 2008a, p. 136). Desse modo, analisar uma formação discursiva é conferir o “valor” dos enunciados, não por um caráter de verdade ou pela presença de um conteúdo secreto. Os enunciados têm seu “valor” devido ao seu lugar, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação (FOUCAULT, 2008a, p. 136). O discurso tem suas regras de aparecimento, suas condições de apropriação e de utilização. Trata-se de um bem que coloca a questão do poder, pelo que se luta e pelo se quer apoderar (FOUCAULT, 2012, p. 10) como discutiremos na próxima seção.

4.1.2 Ser-poder: a perspectiva genealógica nas estratégias e o lado de fora

Como discutimos na seção anterior, em seus primeiros trabalhos Foucault assumiu a tarefa como arqueólogo tentando descrever, em termos teóricos, as regras que regem as práticas discursivas.

A tarefa crítica ou arqueológica coloca em questão as instâncias de controle e analisa as regularidades discursivas através das quais elas se formam. Além disso, a descrição genealógica prima por levar em conta os limites que interferem nas formações reais. Nessa nova perspectiva metodológica, Foucault acrescenta explicitamente, o problema dos efeitos de poder próprio ao jogo discursivo. Em outras palavras, tudo (enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver) é prática em Foucault e tudo está imerso em relações de saber e poder, que implicam mutuamente (FISCHER, 2012, p. 75).

A “genealogia é um diagnóstico que se concentra nas relações de poder, saber e corpo na sociedade moderna” e a arqueologia permite “retroceder no discurso analisado e tratá-lo como um discurso-objeto” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 117-118). Com isso a genealogia não substitui a arqueologia, mas se integra a ela e representa um grande passo para uma análise mais satisfatória do poder. O termo superfície não se opõe à profundidade, mas à interpretação (DELEUZE, 1992, p. 109). A interpretação não é o desvelamento de um significado escondido. O genealogista

olha as coisas à distância e se afasta da crença cultural no significado profundo, escondido. A verdade mais profunda que a genealogia deve revelar é o “segredo” de que as coisas não têm essência (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 119).

Por conseguinte, a “genealogia aceita o fato de que não somos nada além da nossa história, e que, portanto, nunca conseguiremos um quadro total e desvinculado daquilo que somos nem de nossa história” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 136). O objetivo é assinalar a singularidade dos acontecimentos, buscar as descontinuidades, as recorrências a fim de “desmascarar os hinos solenes do progresso” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 118-119). Com efeito, *Vigiar e Punir* não é um elogio ao progresso das formas de punir. Ao contrário, é um estudo do crescimento de uma tecnologia política do corpo, a tecnologia disciplinar, dentro de uma rede histórica mais ampla do biopoder (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 158) como salienta Foucault (1987, p. 29).

Por meio da genealogia, encontra-se o jogo das vontades, sujeição, dominação e luta. “Onde se fala de significado e valor, virtude e divindade, Foucault procura estratégias de dominação” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 121). São relações de força funcionando em acontecimentos particulares históricos. A verdade e o poder são concebidos como uma estratégia, que nos leva a disposições, manobras, táticas, técnicas, funcionamentos. No poder há uma rede de relações sempre tensas, em atividade (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 121) como elucidam as três rubricas de Foucault: o poder não é essencialmente repressivo; ele se exerce antes de ser possuído; passa tanto pelos dominados, quanto pelos dominantes (DELEUZE, 2005, p. 79).

É importante destacar que a ação do poder sobre o corpo por meio de técnicas disciplinares, dividindo-o, reconstituindo-o e manipulando-o. A tarefa da genealogia foi mostrar que o corpo está imerso num campo político, cujas relações de poder operam sobre ele diretamente. Desse modo, “elas investem nele, marcam-no, preparam-no, suplicam-no, forçam-no ao trabalho, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes signos” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 125).

Comparando os eixos Ser-saber e Ser-poder, a primeira diferença está na natureza. O saber diz respeito a matérias formadas e a funções formalizadas, repartido segmento a segmento sob as duas formas que assumem o visível e o enunciável em determinado momento. “O saber é estratificado, arquivado, dotado de uma segmentaridade relativamente rígida” (DELEUZE, 2005, p. 81). Já o poder é diagramático porque movimentam matérias e funções não-estratificadas, dotado de uma

segmentaridade flexível. O poder não passa por formas, mas por pontos singulares que marcam a aplicação de uma força, a ação ou reação de uma força em relação às outras. O diagrama seria uma emissão ou distribuição de singularidades. As relações de poder são locais, instáveis e difusas, vão “de um ponto a outro’ no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistências. É por isso que elas não são localizáveis numa instância ou noutra” (DELEUZE, 2005, p. 81). Dito de outra forma,

Se as combinações variáveis das duas formas - o visível e o enunciável - constituem os estratos ou formações históricas, a microfísica do poder expõe, ao contrário, as relações de forças num elemento informe e não-estratificado. Por isso o diagrama supra-sensível não se confunde com o arquivo audiovisual: ele é como o *a priori* que a formação histórica supõe. No entanto, não há nada sob, sobre e tampouco do lado de fora dos estratos. As relações de forças, móveis, evanescentes, difusas, não estão lado de fora dos estratos, mas são o seu lado de fora. Isso porque os *a priori* da história são, eles próprios, históricos (DELEUZE, 2005, p. 91, grifos do autor).

Fundamentalmente, Deleuze (2005) diferencia a exterioridade do lado de fora: as formas são exteriores uma a outra, pois o saber é feito dos meios luz e linguagem, ver e falar; o lado de fora diz respeito à força, sempre em relação com outras forças, remetendo necessariamente a um “lado de fora irreduzível, que não tem mais sequer forma, feito de circunstâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre outra ou recebe a ação de outra” (DELEUZE, 2005, p. 93, grifos do autor). É sempre de fora o que afeta ou é o que é afetado por outras forças e de maneira variável conforme as forças em relação. “O diagrama, enquanto determinação de um conjunto de relações de forças, jamais esgota a força, que pode entrar em outras relações e dentro de outras composições” (DELEUZE, 2005, p. 96).

O poder é uma maquinaria sem maquinista (SOUZA FILHO, 2012), um diagrama. Trata-se de um mapa de todo campo social e de suas relações de poder. Cremos ser dessa mesma forma que podemos tratar o poder na investigação que ora promovemos, já que Foucault utiliza o diagrama para se referir às sociedades modernas, onde o poder opera um enquadramento, embora toda sociedade possua diagramas, com outras matérias e outras funções, que expõem suas relações de forças ou estratégias específicas (DELEUZE, 2005, p. 36). “O diagrama não é mais o arquivo, auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, co-extensiva, a todo campo social. É uma máquina abstrata, [...] quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e

falar” (DELEUZE, 2005, p. 44). Toda sociedade tem os seus diagramas e estes passam a funcionar como dispositivos do poder.

O poder é o elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como somos constituídos na articulação de ambos. No entanto, o verdadeiro só se dá a saber por meio de problematizações criadas a partir das práticas de ver e práticas de dizer. As práticas, o processo e o procedimento constituem o processo do verdadeiro. O método arqueogenealógico fará com que as duas metades do verdadeiro, isto é, saber e poder, forma de expressão e forma de conteúdo, formações discursivas e formações não-discursivas entrem em relação, problematicamente, fazendo com que o problema da verdade exclua sua correspondência em sua conformidade (DELEUZE, 2005, p. 73). Uma formação histórica vê e faz ver em função de suas condições de visibilidade e diz tudo que pode em função de suas condições de enunciado.

Em resumo, consideramos, pois a arqueogenealogia um método de interpretação histórica orientado para a prática. Nessa direção, o dispositivo é a categoria teórica que subsidia a aplicação do método quanto à atuação da força e diretriz que orienta a ordem de uma prática discursiva. É sobre este conceito que nos encaminhamos a seguir.

4.1.2.1 Dispositivo: percorrendo terras desconhecidas

Como discutimos, a análise arqueogenealógica foucaultiana tem como objetivo compreender a racionalidade de práticas sociais do saber e do poder que produziram o que somos nós hoje. Sobre o sentido e a função metodológica dos dispositivos, Foucault (2015, p. 364-365) aponta três sentidos à noção. Primeiro, assevera que o termo demarca um conjunto heterogêneo que abrange “discursos, instituições, planejamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, propostas filosóficas, morais, filantrópicas”. Segundo, estabelece a natureza que se das relações estabelecidas entre esses elementos de heterogêneos. E finalmente, assevera que o dispositivo tem uma função estratégica uma vez que visa responder à uma urgência histórica.

Na perspectiva genealógica, dispositivo é um caso de “episteme” muito mais geral, caracterizado por uma forte heterogeneidade dos seus elementos constitutivos (FOUCAULT, 2015, p. 367). Comporta o todo social não discursivo, isto é, a instituição

(FOUCAULT, 2015, p. 368). O dispositivo é “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2015, p. 367).

Dito de outro modo, o dispositivo está inscrito num jogo de poder e ligado a uma ou a várias configurações de poder. É no interior desse conjunto de elementos heterogêneos que discursos regulam, normalizam, instauram saberes e produzem “verdades” como exemplifica Foucault (1988) sobre a “sexualidade”. Com efeito, trata-se de uma rede composta por um conjunto de práticas, discursos e técnicas de estimulação dos corpos e de formação de conhecimentos.

Deleuze (1990), em *O que é um dispositivo*⁸⁷, explicita o conceito de dispositivo de um modo exaustivo. Atribuindo a Foucault a função de “cartógrafo” (DELEUZE, 2005, p. 33), pelo fato de pensar por linhas, Deleuze define o dispositivo como um conjunto multilinear composto por diferentes traços (CHIGNOLA, 2014, p. 8). Assim, dispositivo é

antes uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E no dispositivo, as linhas não se delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua conta própria, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. [...] Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores (DELEUZE, 1990, p. 155).

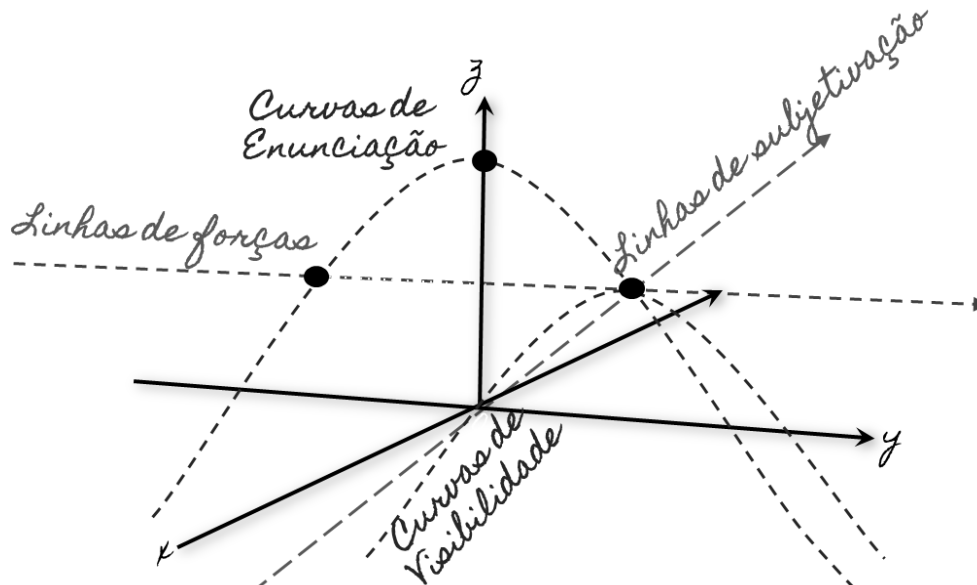
Independentemente de dispositivos serem concretos, a questão são os vetores, derivações, mudanças de direção. Trata-se de um conjunto de linhas alicerçado em três grandes eixos que Foucault distingue sucessivamente ao longo de sua obra: três instâncias - saber, poder e subjetividade - e estes, por sua vez, se decompõem em quatro dimensões articuladas: 1) as curvas de visibilidade e 2) as curvas de enunciação; 3) as linhas de força; e 4) as linhas de subjetivação. O que Foucault faz, enquanto cartógrafo, é desemaranhar as linhas de um dispositivo, ou seja, “traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas”, o “trabalho em terreno” (DELEUZE, 1990, p. 155).

Para elucidar esse conceito de dispositivo em Deleuze (1990), fizemos um gesto de leitura (Figura 17) na tentativa de ilustrar a metáfora da álgebra multilinear,

⁸⁷ Importante ensaio de Gilles Deleuze, apresentado no *Colloque international* dedicado à filosofia de Michel Foucault, organizado, após a sua morte.

desenhando as coordenadas num gráfico tridimensional, cujos pontos de convergência são interseccionados pelas linhas e curvas que compõem os vetores e/ou tensores:

Figura 17 - Gesto de leitura: Dispositivo como uma metáfora da álgebra multilinear



Fonte: Autoria nossa. Esquematização elaborada com base em Deleuze (1990).

Desse modo, compreende-se que as curvas de visibilidade e as curvas de enunciação correspondem aos visíveis e aos enunciáveis em cada época (DELEUZE, 2005, p. 58). Trata-se da forma como funcionam os "regimes de luz" e "regimes de enunciados" (DELEUZE, 2005, p. 124) em um determinado dispositivo, a maneira como se estabelecem jogos entre o visível e o invisível, o dito e o silenciado, com suas derivações, suas transformações, suas mutações.

Por conseguinte, se as coisas e as palavras se relacionam entre si de acordo com os saberes, é nos saberes que as linhas de forças se expressam na direção da relação que as une: "o enunciado é a curva que une pontos singulares, isto é, que efetua ou atualiza relações de força" (DELEUZE, 2005, p. 86). Essas relações ou linhas de forças passam por todos os lugares de um dispositivo dada a "onipresença" do poder, ou melhor, a capilaridade dos micropoderes. Vão de um ponto ao outro, cobrem trajetos de uma linha a outra, estabelecem um vai e vem entre o ver e o dizer. Constituem um mapa do poder exercido "a partir de inúmeros pontos", ele 'vem de baixo'" (DELEUZE, 2005, p. 89). São como flechas que entrecruzam as coisas e as palavras e estão sempre em relação com outras forças. "Invisível e indizível, esta linha

está estreitamente enredada nas outras e é, totalmente desenredável” (DELEUZE, 1990).

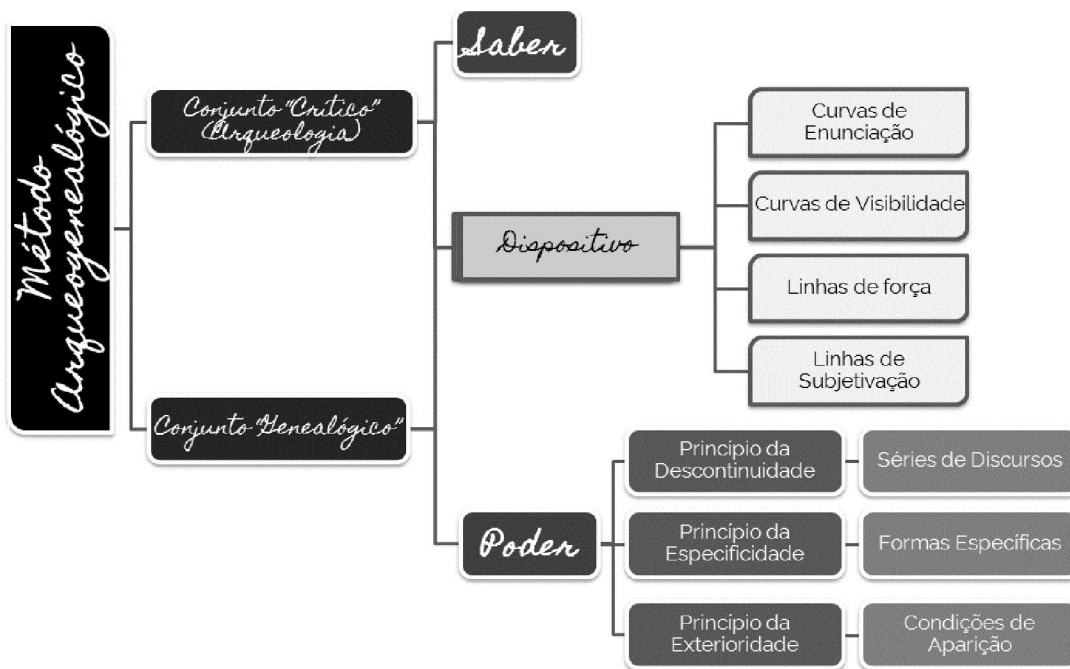
A linha de subjetivação aparece na transversal (Figura 17), pois é uma linha de fuga que escapa às forças e aos saberes constituídos. É ainda, linha de fratura que esboça a passagem de um dispositivo a um outro (DELEUZE, 1990, p. 157). Para Foucault uma subjetividade não é nem uma consciência nem uma interioridade.

Não há nem identidade no sujeito, toda identidade resulta da palavra. O que funda o sujeito é o nome, mas o homem, subjacente ao nome, é uma pluralidade de forças em luta, é vontade de potência. A identidade do sujeito, como veremos, é a ficção que tem como função atribuir identidade às coisas. Mas a identidade somente existe na linguagem. É a linguagem que permite a construção da ficção de um outro mundo, um mundo de identidades estáveis, de coisas e sujeitos, de valores eternos (MOSE, 2014, p. 99).

Assim, o sujeito é uma função do enunciado e um efeito do poder, é um “projeto ou uma flexão da inventividade e da liberdade” (CHIGNOLA, 2014, p. 9). Nesse sentido, uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade derivada das outras dimensões do dispositivo. Sendo um efeito que deriva das relações entre as outras dimensões, a linha de subjetivação está pra se fazer na medida em que o dispositivo a deixe ou a torne possível.

Para sintetizar os conceitos mobilizados nesta seção, envolvendo o eixo Ser-saber, Ser-poder e Ser-si, reunimos as categorias que constituem o método arqueogenealógico:

Figura 18 - Método Arqueogenealógico com adição do conceito Dispositivo



Fonte: Autoria nossa, com base em Foucault (1988; 2012).

4.2 PROFESSOR PORVIR NAS TRILHAS DISCURSIVAS DA CONVERGÊNCIA MIDIÁTICA E NAS MALHAS GLOBALIZAÇÃO

Nesta seção, promovemos um gesto de leitura, pelo viés descritivo-interpretativo arqueogenealógico, em busca de compreender o modo como o *Porvir.org*, enquanto espaço de interação e conexão, regido pelo dispositivo “Sociedade da Informação e do Conhecimento”, subjetiva o professor brasileiro da contemporaneidade constituindo-o inovador.

Dado o propósito desta seção e em razão da materialidade discursiva em questão, o minissite da instituição *Porvir.org*, consideramos importante, inicialmente, atentar para o fato de que, de modo geral, as condições de produção de plataformas digitais permitem que qualquer usuário possa produzir conteúdo e fazê-lo circular através de sites, blogs⁸⁸, mídias sociais, comentários, entre outros.

⁸⁸ A palavra blog é resultado da contração da palavra em inglês *Weblog*, em que *log* significa registrar cronologicamente os processos de um sistema. Optamos pela palavra aportuguesa – blogue.

A Web 2.0⁸⁹ compreende tanto “uma reorganização das relações entre produtores e seus públicos em um mercado de internet em fase de maturação” quanto um conjunto de práticas “adotadas pelas empresas que buscam tirar proveito da criatividade de massa, do coletivismo e da produção coletiva” (JENKINS; FORD; GREEN, 2014, p. 79). Com tal forma de atuação, a partir dos anos 2000, as plataformas digitais chamadas 2.0 têm engendrado mecanismos de linguagem que possibilitam aos consumidores serem “cocriadores”, participando da construção e customização de serviços e mensagens em vez de esperar que empresas lhe ofereçam experiências prontas (JENKINS; FORD; GREEN, 2014, p. 79). Ao mesmo tempo em que as plataformas digitais 2.0 são regiões de visibilidade⁹⁰ da cocriação, elas são também condições de possibilidade para o aparecimento da “mídia propagável” (JENKINS; FORD; GREEN, 2014, p. 80).

O objeto “mídia propagável” é formulado a partir de outra expressão, a Cultura da Conexão, que tenta explicar uma mudança do movimento da mídia em que se predomina a “circulação” em detrimento da “distribuição” predominante às mídias de massa. O modelo mais participativo da cultura⁹¹, conferido pelas ferramentas digitais que possibilita que cada sujeito decida passar adiante ou não textos de mídia, está remodelando o próprio cenário da mídia (JENKINS; FORD; GREEN, 2014, p. 24). “Essas plataformas oferecem novas capacidades para as pessoas passarem adiante artefatos de mídia, ao mesmo tempo que buscam modelos para gerar lucro com as atividades dos usuários” (JENKINS; FORD; GREEN, 2014, p. 25).

Isso posto, quando mobilizamos a materialidade *Porvir.org*, enquanto status, regras de transcrição e(ou) possibilidades de uso ou de reutilização (FOUCAULT, 2008a, p. 130), estamos tratando de uma mídia digital, classificada como pertencente a Web 2.0, o que possibilita que o usuário interaja, curta e compartilhe o conteúdo, envie mensagens, comente, participe de fóruns, assine as novidades do canal, rastreie o conteúdo por meio de *tags* e acesse conteúdos específicos em minissites. Os mecanismos de linguagem verbal e não verbal que subsidiam as práticas

⁸⁹ O conceito de Web 2.0 foi introduzido em uma conferência por O’ Reilly Media Group, em 2004 e é amplamente usada como verdadeiro para explicar a “evolução” da web (JENKINS; FORD; GREEN, 2014, p. 79).

⁹⁰ O conceito “visibilidade” encontra-se discutido na seção 4.1.

⁹¹ O modelo participativo da cultura é compreendido pelo conceito de cultura participativa (JENKINS, 2009), tratado na seção 3.2 (Cf. 142).

discursivas do *Porvir.org* são resultantes de uma certa especificidade técnica (GABRIEL, 2010, p. 121), a saber:

- A. Pode ser em HTML (*Hyper Text Language Markup*);
- B. Costuma ter imagens (GIF, JPG, etc);
- C. É construída por scripts de programas (JavaScript, Perl, CGI, Java, Ajax, ASP, etc.) e recursos similares
- D. As páginas são interconectadas por meio de hipertextos ou *hyperlinks* embutidos nelas;
- E. É especificada por sua URL (*Uniform Resource Locator*), um endereço acessado por um navegador (Firefox, Internet Explorer, Safari, Opera, etc) ou via *hyperlink*;
- F. Hospedada em servidores web e acessadas por meio do protocolo HTTP (*Hypertext Transfer Protocol*).

Comumente, as páginas digitais são conceituadas em sete categorias: site⁹², minissite⁹³, *hotsite*⁹⁴, portal⁹⁵, blogue⁹⁶, perfil em redes sociais⁹⁷ e *landing page*⁹⁸ (GABRIEL, 2010, p. 121). Assim como na mídia impressa, um meio não substitui o outro, cada página digital tem a sua especificidade e função estratégica, que pode ser comparada aos mecanismos e estratégias empregados no meio impresso. Contudo, é relevante considerar que “[o]s velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e *status* estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias” (JENKINS, 2009, p. 41-42). Vejamos o quadro comparativo a seguir.

⁹² O site tem como principal característica a organização dos conteúdos, que devem ser facilmente encontrados, organizados pela sua arquitetura de informação. Possuem seções bem definidas.

⁹³ Os minissites são sites criados para conteúdos verticais, isto é, redes segmentadas que tendem a agrupar pessoas que têm interesse comum ou para atrair um público específico, com um tom informativo. Usados como parte de sites ou portais, podem ter design diferenciado e abrir em outra janela.

⁹⁴ Os *hotsites* são sites criados com prazo de validade determinado, criados para apoio promocional e eventos, com tom persuasivo.

⁹⁵ Os portais são sites focados em apresentar conteúdos verticais, específicos aos públicos, quando os usuários estão logados, podem se beneficiar de navegação privilegiada.

⁹⁶ São sites em formato de diários, atualizados regularmente por posts ou artigos.

⁹⁷ Perfis em redes sociais são páginas digitais específicas, inseridas dentro de redes sociais on-line, construídas segundo as possibilidades de cada plataforma de rede social específica e apresentam informações alinhadas ao tipo de rede social.

⁹⁸ Os portais são sites focados em apresentar conteúdos verticais, específicos aos públicos, quando os usuários estão logados, podem se beneficiar de navegação privilegiada.

Quadro 21 - Equiparação entre função do Digital e do Impresso

DIGITAL	IMPRESSO
Site	Livro ou catálogo
Portal	Revista do tipo Veja ou exame
Blog/ Blogue	Jornal ou diário
Minissite	Folheto informativo
<i>Hotsite</i>	Folheto promocional
Perfil em redes sociais	Página de catálogo específico, como listas telefônicas, catálogos de produtos, etc.
<i>Landing Page</i>	Flyer promocional entregue somente para quem foi indicado.

Fonte: Autoria nossa a partir de Gabriel (2010, p. 124).

Estabelecida a equiparação entre termos, com função similar no digital e impresso (quadro 20), consideramos o site *Porvir.org* como dotado de uma página de abertura chamada *home page*⁹⁹, com *links* para outras seções, onde há menus (superior e rodapé) e matérias de destaques. Por seu funcionamento, equipara-se ao índice de um livro, porque possui seções bem definidas. No site, as páginas se ligam umas às outras por meio de hipertextos¹⁰⁰, que direcionam¹⁰¹ para perfis em redes sociais (Facebook¹⁰², Twitter¹⁰³, Youtube¹⁰⁴ e LinkedIn¹⁰⁵), um blogue¹⁰⁶, minissites¹⁰⁷

⁹⁹ “Rigorosamente, uma *home page* é a página de entrada de um site, mas o termo pode ser usado também para indicar a página principal de uma determinada seção”. (Fonte: UOL Tecnologia. **Dicionário**. Disponível em: <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/dicionario-h.jhtm>>. Acesso em: 20 set. 2016).

¹⁰⁰ Hipertexto é um documento que “possui ligações (links) para diversas partes do mesmo documento ou para documentos diferentes. As ligações normalmente são indicadas por meio de uma imagem ou texto em uma cor diferente ou sublinhado. Ao clicar na ligação, o usuário é levado até o texto interligado. O hipertexto foi o principal conceito usado na criação da Web, que pode ser descrita como um enorme pacote de informações interconectadas por ligações de hipertexto. (Fonte: UOL Tecnologia. **Dicionário**. Disponível em: <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/dicionario-h.jhtm>>. Acesso em: 20 set. 2016).

¹⁰¹ A palavra direcionamento é usada para indicar que um hipertexto constante numa página está encaminhando aquele usuário para a página digital correspondente àquele hiperlink.

¹⁰² Disponível em: <<https://www.facebook.com/Porvir/>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

¹⁰³ Disponível em: <<https://twitter.com/porvir>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/porvireduca>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

¹⁰⁵ Disponível em: <<https://www.linkedin.com/company/porvir>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://porvir.org/blog/>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

¹⁰⁷ Em “Projetos Especiais”, há quatro minissites do Porvir: *Nossa escola em (re)construção* (<http://porvir.org/nossaescola/>), *Educação Mão na Massa* (<http://porvir.org/especiais/maonamassa/>), *Socioemocionais* (<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>) e *Tecnologias na Educação* (<http://porvir.org/especiais/tecnologia/>).

e sites¹⁰⁸. Sob a racionalidade da rede, o *Porvir.org* estabelece interação especificamente com determinado público-alvo, profissionais da educação – estes que se interessam e procuram por conteúdo sobre inovação na educação, no ciberespaço – que: pertence a determinado *status* social com acesso a dispositivos digitais e à conexão de internet¹⁰⁹; detenha determinados saberes para navegar no site; possa acompanhar o conteúdo publicado sob determinada periodicidade; compartilhe com outros professores a novidade; e, eventualmente, além de se informar, se atualize colocando em prática as sugestões contidas no site.

A instituição *Porvir.org* se autodenomina¹¹⁰ como uma agência de notícias e estabelece como missão: “inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil”. Propõe-se a estabelecer comunicação e mobilização social, difusão e troca de conteúdo sobre inovações educacionais; disponibiliza o conteúdo produzido aberto e gratuito, isto é, livre de direitos autorais; cria e amplia espaços de circulação e apropriação dos discursos do *Porvir.org*: site, workshops e encontros formais com especialistas da área, encontros com o governo, empreendedores sociais, gestores educacionais e de recursos humanos; tem como objetivo complementar mapear, produzir, difundir e compartilhar referências sobre tendências e inovação em educação (PORVIR, 2015a).

Para o recorte de análise, escolhemos, entre os minissites, a materialidade “Tecnologia na Educação”¹¹¹. Produzido em forma de um guia ou manual, essa página

¹⁰⁸ *Inoveedu* (<http://innoveedu.org/>) *Apreender* (<http://apreender.org.br/>) e *Transformar* (<http://transformareducacao.org.br/>). A “Série Diálogos” (<http://porvir.org/serie-de-dialogos/>) é uma seção dentro do próprio site *Porvir.org*.

¹⁰⁹ Em estudos midiáticos, os meios de comunicação podem ser divididos em três níveis de características, de acordo com sua relação com o grau de instrução e a “classe” social da população que o consome: de massa, segmentados e fragmentados. A internet é considerada um meio de comunicação fragmentado porque é consumido por parte da população, predominantemente de classe A e B, com grau de instrução a partir do Ensino Médio. Os níveis de penetração (audiência) são menores que de meios segmentados como revista e jornal, devido à expressiva quantidade de sites à disposição do público (o que divide a audiência por interesse). Os temas se ramificam em várias vertentes, sendo tratados como nichos (TAMANHA, 2011, 62).

¹¹⁰ Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

¹¹¹ Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/>>. Acesso em: 15 jun. 2016. O minissite foi lançado no dia 26 de agosto de 2015: “[...] na Câmara dos Deputados, em Brasília, no Seminário Escolas Conectadas: equidade e qualidade na educação brasileira, que reuniu cerca de 150 pessoas, entre secretários de educação, deputados, representantes dos ministérios da Educação e de Comunicações. [...] também foi apresentado a campanha que pede 10 MEGA de Internet nas escolas até 2016, convidando o público a participar e divulgar a ação” (Fonte: PORVIR. *Porvir lança guia temático Tecnologia na Educação*. São Paulo, 26 ago. 2015. Disponível: <<http://porvir.org/porvir-lanca-guia-tematico-tecnologia-na-educacao-2/>>. Acesso em: 01 out. 2016.).

digital entra na ordem da prática pedagógica inovadora¹¹², à medida que propõe compartilhar seu conhecimento de pesquisa com as secretarias de educação e gestores escolares. Além disso, colabora com a formação dos professores para a inserção da tecnologia no processo ensino-aprendizagem, amparada em condições metodológicas circunscritas à tecnologia de ensino para atender às práticas da SIC.

Seguindo a analogia do digital com o impresso, o minissite se organiza e sistematiza suas informações de forma similar, como correlato a um folheto informativo. Tal materialidade apresenta elementos pré-textuais (capa, sumário e prefácio), elementos textuais (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais (expediente, sumário analítico e assinatura), conforme Figura 19.

O acesso ao minissite, em análise, é feito na *homepage* do *Porvir.org*, o menu “Projetos Especiais”, em seguida, o link “Guias temáticos”¹¹³, para, então, “Tecnologia na Educação”, cujo enunciado que o descreve, tanto na seção Guias Temáticos quanto no topo do minissite, é: “Recomendações e experiências para transformar a maneira como se ensina e aprende a partir do uso de ferramentas digitais”. Esse enunciado antecipa o caráter instrutivo supramencionado, assumido pela materialidade, que visa aconselhar profissionais da educação sobre *o que e como* fazer uso das TICs por meio de “recomendações” e “experiências”. O *Porvir.org* (Figura 20) aloja o conteúdo de (in)formação em seções¹¹⁴:

- a) A seção “Por que”¹¹⁵ (Figura 20) tem por alvo os profissionais da educação (professores e gestores escolares) e, sob a ordem da política de educação circunscrita à SIC, o *Porvir.org* “propõe” o uso TICs para a superação de “três grandes desafios” na educação: (i) equidade; (ii) qualidade; (iii) contemporaneidade. Os enunciados que contemplam a tese defendida são encontrados em materialidade videográfica, intitulada “Especial Tecnologia na

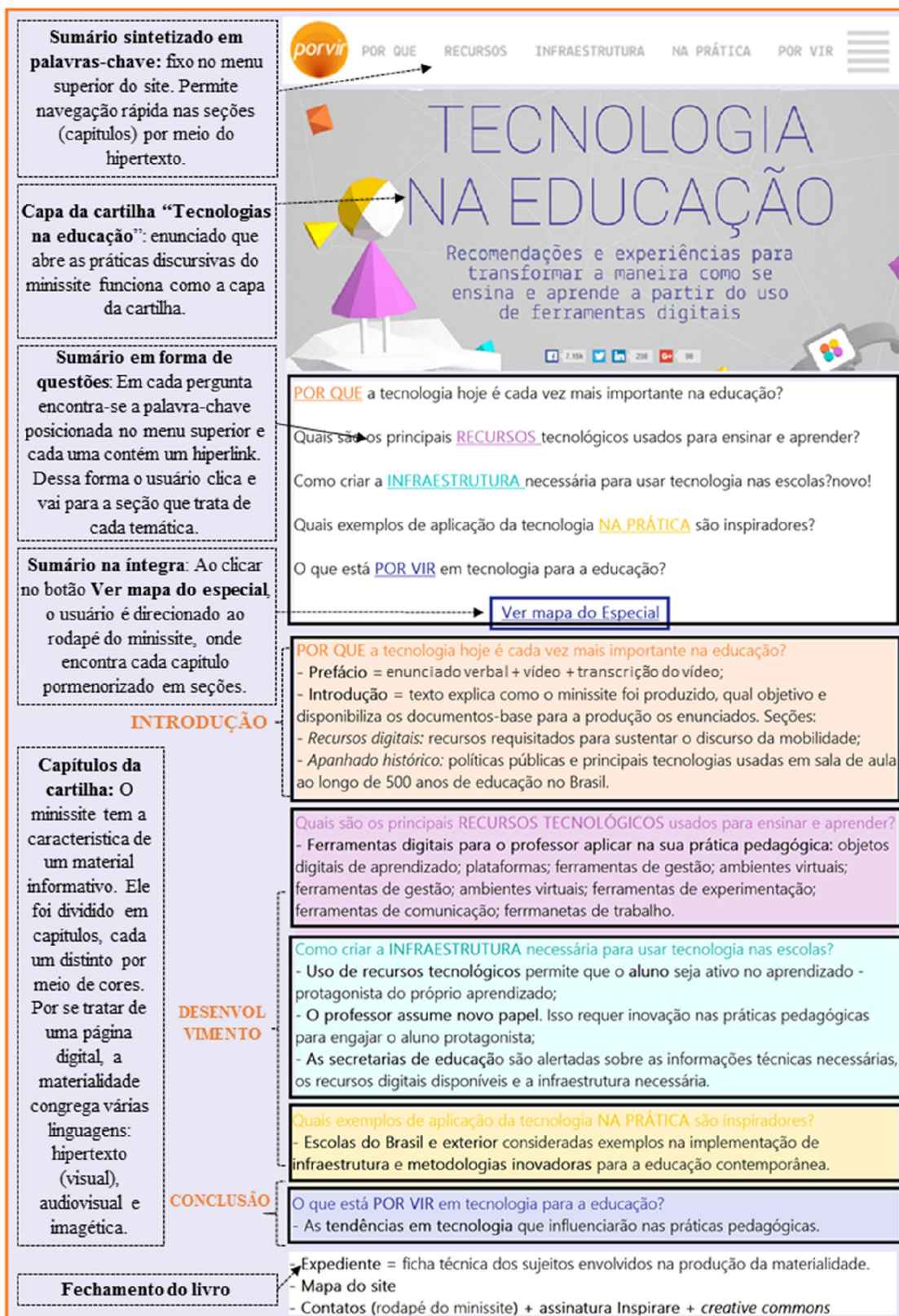
¹¹² Consonante com a cultura da convergência, conceito tratado no capítulo 3.

¹¹³ “Materiais interativos sobre tendências na área da educação voltados para a formação de quem tem interesse em colocar em prática as inovações mapeadas pelo Porvir. Os guias trazem conceitos, histórico, casos de sucesso e dicas de aplicação”. Disponível em: <<http://porvir.org/projetos-especiais/#guias-tematicos>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

¹¹⁴ As perguntas são analisadas na seção 1.3 (Cf. p. 62) e outros enunciados das seções são tratados ao longo dos capítulos um, dois e três (Cf. p. 44, 62, 64, 66, 67, 70, 120, 121, 124, 143, 144, 145, 148).

¹¹⁵ Cada seção destaca um sintagma que resume o conteúdo informativo dos enunciados, destacado com cores correspondentes à seção e replicado no menu superior: *Por que*, *Recursos*, *Infraestrutura*, *Na prática* e *Por vir* como é possível ver ilustrado na Figura 20.

Figura 19 - Sistematização do minissite Porvir em transposição a uma materialidade impressa



Fonte: Autoria nossa com base em Especial Educação (PORVIR, 2015a)

Educação - Por que usar tecnologia¹¹⁶, a qual é acompanhada por sua “transcrição” e reforçada pelos documentos que subsidiaram o minissite, disponibilizados em hipertextos¹¹⁷. Para apoiar o enunciado sobre a importância das TICs, apresenta-se a historicidade (linear e em forma de linha do tempo) do uso das tecnologias na escola, chamadas de “inovações”, ao longo de cinco séculos e as respectivas políticas públicas para implementá-las no Brasil (a partir de 1970).

Figura 20 – Cap. 2: Por que a tecnologia é cada vez mais importante?

The image shows a screenshot of a website page. At the top left is the 'porvir' logo. The navigation menu includes 'POR QUE', 'RECURSOS', 'INFRAESTRUTURA', 'NA PRÁTICA', and 'POR VIR'. The main heading is 'POR QUE a tecnologia é cada vez mais importante na educação?'. Below the heading is a paragraph: 'Novas ferramentas tecnológicas têm potencial para promover a equidade e qualidade na educação, além de aproximar a escola do universo do aluno.' In the center is a video player with a play button and the title 'Especial Tecnologia na Educação - Por que usar tecnologia'. Below the video player is a transcript button labeled 'Transcrição do vídeo'. The page is decorated with orange geometric shapes.

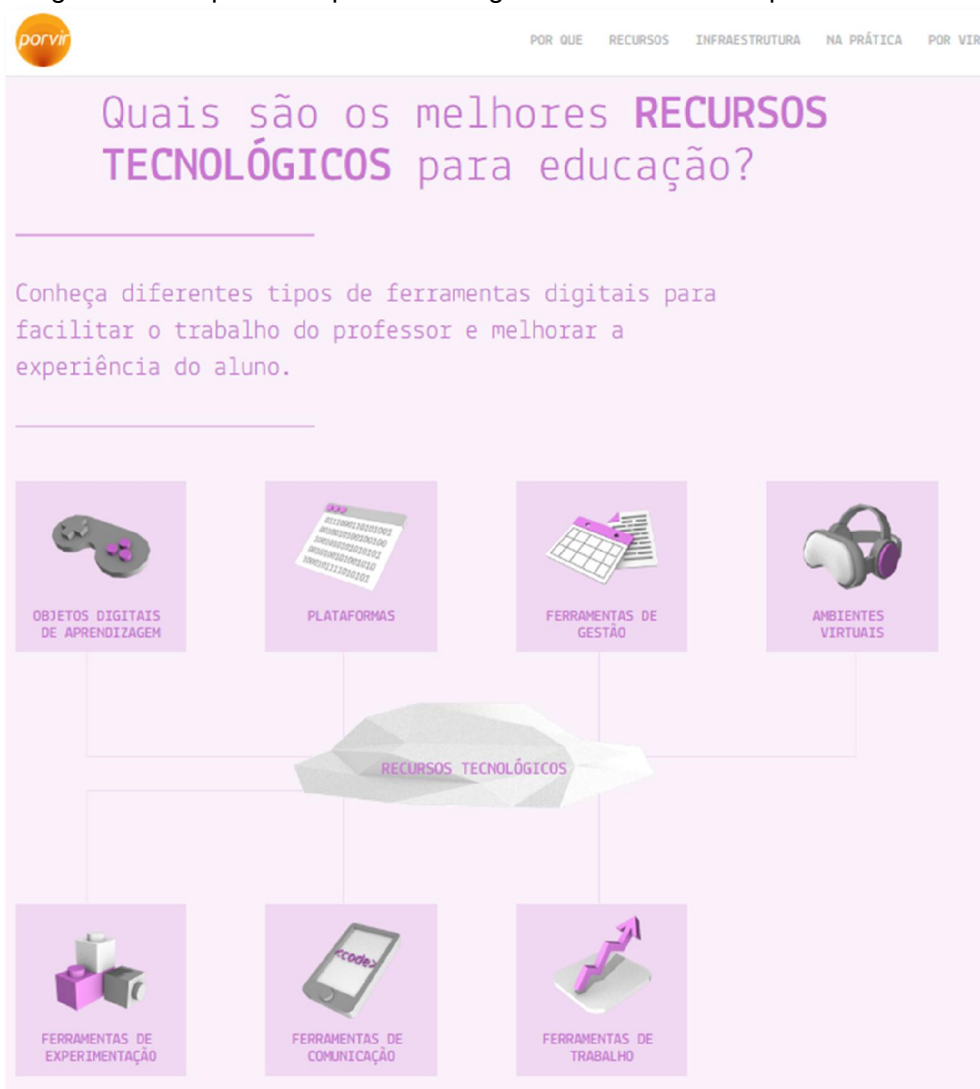
¹¹⁶ O vídeo, intitulado "Especial Tecnologia na Educação - Por que usar tecnologia", foi dividido em sequências enunciativas e analisado na íntegra nos capítulos 3 e 4 (Cf. p. 116, 119, 126, 128, 131, 133, 134, 135, 139, 147, 148, 149, 151, 152). Disponível em: <<https://youtu.be/lzsHAIcvXR8>>. Acesso em: 10 out. 2016.

¹¹⁷ **Inovações Tecnológicas na Educação: Contribuições para Gestores Públicos**. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/Inova%C3%A7%C3%B5es-Tecnol%C3%B3gicas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o_Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-gestores-p%C3%BAblicos-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016. **Conectividade nas escolas públicas brasileiras**. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2015/09/book_escolas_conectadas-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016. http://porvir.org/wp-content/uploads/2015/09/book_escolas_conectadas-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2016. **Série de Diálogos O Futuro se Aprende**. Disponível em: <<http://porvir.org/como-fortalecer-conectividade-nas-escolas/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Fonte: Histórico da tecnologia na escola, Porvir (2015a). Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-que>>. Acesso em: 10 out. 2016.

- b) A seção “Recursos” (Figura 21) propõe condutas ao professor, para que ele tome parte da meta educacional que busca a superação dos três desafios enunciados (materialidade videográfica). O *Porvir.org* seleciona e disponibiliza uma lista de recursos digitais gratuitos disponíveis *on-line* ou para *download*, com a promessa de “facilitar” ou “empoderar” a prática pedagógica inovadora e “melhorar a experiência do aluno”. Posicionando o mouse sobre cada ícone (objetos digitais de aprendizagem; plataformas; ferramentas de gestão; ambientes virtuais; ferramentas de experimentação; ferramentas de comunicação; ferramentas de trabalho), visualiza-se a descrição de diversas categorias: páginas digitais; atividades desenvolvidas; *softwares*; ambientes virtuais de aprendizagem. Clicando em cada um dos ícones disponibilizados, amplia-se a respectiva seção, contendo um texto explicativo sobre os itens sobrescritos e os hipertextos que direcionam para as ferramentas circunscritas:

Figura 21 – Cap. 2: Por que a tecnologia é cada vez mais importante?



Fonte: Histórico da tecnologia na escola, Porvir (2015a). Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#recursos>>. Acesso em: 10 out. 2016.

- c) Com o objetivo de superar os três desafios, a seção “Infraestrutura” (Figura 22) toma como referencial as secretarias de educação e gestores escolares para lhes aconselhar sobre questões técnicas e pedagógicas “necessária[s] para usar tecnologia nas escolas”. As condições de possibilidade para a implantação da escola da SIC são dadas pela atualização da infraestrutura da escola, que envolve modelo de ensino; formação de professores; recursos digitais e rede lógica – conexão, velocidade, distribuição de sinal de internet e manutenção. Acerca dos dois primeiros itens, primeiro, os enunciados estabelecem condutas

para o professor¹¹⁸, "intermediário" da informação disponível por meio das tecnologias e, segundo, é protagonista do seu aprendizado aprendizagem. Para aquisição dos recursos digitais e a implementação da rede física, as secretarias são interpeladas a tomar uma série de cuidados na escolha, compra e instalação. O *Porvir.org* toma como exemplo os planos de conectividade implantados em escolas dos Estados como "Pernambuco" e "São Paulo", que atendem à estrutura requerida e fornece uma espécie de *checklist* técnico¹¹⁹ para a escola fazer um plano similar ao das escolas exemplificadas.

Figura 22 – Cap. 3: Como criar a infraestrutura necessária para usar a tecnologia nas escolas



Fonte: Seção Infraestrutura – Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>>. Acesso em: 10 out. 2016.

d) A seção “Na prática” foca-se sobre dois objetos da infraestrutura, para a superação dos três desafios: a rede lógica e o modelo de ensino. O *Porvir.org* exemplifica para gestores e secretarias como a infraestrutura de rede e os recursos digitais à disposição dos professores já são “realidade” em escolas do Brasil e do exterior. As pastas, intituladas “infraestrutura” e “metodologias”, são

¹¹⁸ Ao fim da seção “Infraestrutura”, disponibiliza-se um botão “Veja mais da série Formação de Professores”. Ao clicar, o minissite direciona para uma série de postagens marcadas pela *tag* “Formação do Professor”. Disponível em: <http://porvir.org/?s=S%C3%A9rie%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores&t=1>. Acesso em: 10 out. 2016.

¹¹⁹ Disponível em: < https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2016/08/Plano_de_conectividade_para_redes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

uma espécie de resumo da experiência, estrategicamente organizada em: título; texto em forma de *lead* (o quê, quem, onde, quando e porquê); breve explicação sobre a infraestrutura ou metodologia adotada; quais vantagens do que se propõe (silencia desvantagens) e a “ficha técnica”, cujos itens variam, contendo a escola/cidade, número de habitantes série, disciplina, quantidade de alunos, infraestrutura, velocidade da conexão e equipamentos utilizados. Em resumo, trata-se da apresentação de estudos de caso, os quais podem ser detalhados em “Veja mais sobre essa experiência” (hipertexto disposto no final do exemplo), que direciona para o site *Porvir.org* ampliando as informações sobre o caso.

Figura 23 – Cap. 4: Quais exemplos de aplicação da tecnologia na prática são inspiradores



Fonte: Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#aplicacao-na-pratica>>. Acesso em: 10 out. 2016.

- e) Na seção “Por vir”, o sujeito que enuncia assume uma posição de vanguarda das tecnologias digitais, enunciando as “maiores tendências das TICs e o dever da tecnologia na educação. O texto expandido é sintetizado na tabela “Resumo” com os enunciados destacados em negrito: acompanhamento individual; personalização; competências para o século 21; novas formas de ensinar; espaços informais de aprendizagem; novas formas de certificação; avaliações multimodais; indicadores de emoções e expressões; atividade

maker; grande volume de dados; realidade virtual; tecnologia vestível; testes de funções corporais.

Figura 24 – Cap. 5: O que está por vir?

porvir

POR QUE RECURSOS INFRAESTRUTURA NA PRÁTICA POR VIR

O que está **POR VIR?**

Tecnologia vestível, novas formas de certificar e de avaliar despontam como maiores tendências

Se por um lado a tecnologia facilita o **acompanhamento individual** do aluno e abre espaço para a **personalização** do ensino, por outro ela ajuda a escalar novas oportunidades de aprendizagem. As tendências para o uso de tecnologia na educação apontam para a **convergência** de dispositivos eletrônicos portáteis que ampliam as oportunidades de aprendizagem dentro e fora de sala de aula e geram dados sobre esses processos e as pessoas envolvidas neles. Diante desse cenário, serão criadas novas formas de comprovar capacidades e métricas de avaliação que ajudam a monitorar o desenvolvimento de **competências para o século 21**.

A velocidade das informações e as **novas formas de ensinar** vão mudar a forma como o conhecimento é comprovado. Os diplomas que atestam a conclusão de cursos em diversas etapas de ensino tradicional não darão conta de certificar as capacidades adquiridas em **espaços informais de aprendizagem**.

Para atender a essa demanda, ganharão força **novas formas de certificação**, como **microcertificações** que validam competências adquiridas em espaços formais e informais de aprendizagem. Com **badges** (distintivos), um entusiasta de tecnologia da informação poderá comprovar para instituições de ensino ou empregadores as suas habilidades adquiridas em

Fonte: Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-vir>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Mediante as estratégias que o minissite emprega para materializar o discurso sobre o professor inovador, atentamos para as diversas modalidades de enunciação que manifestam sua dispersão nos três aspectos: status, lugar institucional e técnico e posição como sujeito.

Para definir quem fala, recorreremos ao primeiro *frame* da materialidade videográfica “Tecnologia na Educação¹²⁰ trazida na primeira alínea, na qual o sujeito do discurso assume o **status** de “direção” do Instituto Inspirare¹²¹. Trata-se de uma posição cuja hierarquia autoriza o dizer porque detém o domínio das regras de mando

¹²⁰ Tratado na seção 3, Quadro 4 (Cf. p. 116).

¹²¹ Trata-se de um instituto familiar, criado em 2015 com a missão de “inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil”. Dentre as várias iniciativas, cita-se o *Porvir.org*. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 10 set. 2016.

e de controle do espaço e da situação de apoio ao professor, é o **sujeito institucional e técnico**, cujos saberes são manifestados em relatórios, documentos, workshops, entrevistas, entre outros (citados na alínea a), documentos estes em consonância com os regimes de linguagem das políticas internacionais para a educação, tratados ao longo do capítulo 3. As regularidades circunscritas a essa formação discursiva são aquelas em que o sujeito, ao se dispersar, reconhece-se em diversas **posições**, como membro na e da rede de informações, por isso, expõe os dados, fundamenta e aconselha os gestores escolares, as secretarias de educação e professor - objeto de subjetivação - sobre a importância em usar tecnologia na educação. Nessa posição, agrega os papéis de *lócus* pedagógico, de mediador e multiplicador na difusão de saberes dos campos associados educacional, tecnológico e midiático, que atende às demandas e à efervescência reinante no campo político.

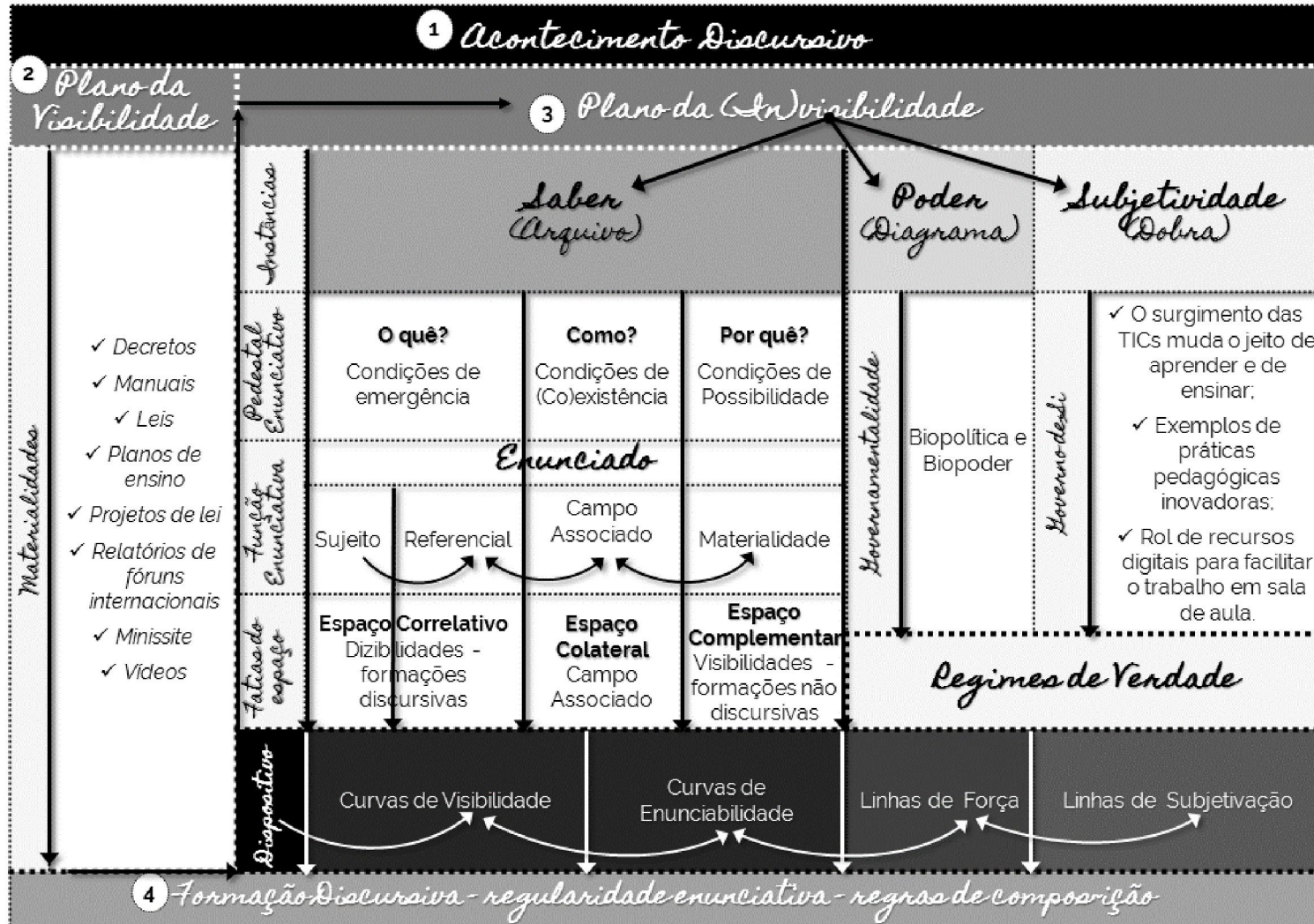
Desse modo, o *Porvir.org* pretende promover, por meio do guia “Tecnologias na educação”, a “verdadeira” atualização dos profissionais da educação no ciberespaço. Nessa posição, o sujeito que enuncia é o da contemporaneidade, que se identifica com o momento atual da educação, inscreve-se na prática discursiva regida pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento. A correlação entre o passado e o hodierno reitera a urgência da inovação por meio do uso das TICs e relega ao passado práticas pedagógicas tradicionais. Interpela-se os gestores educacionais ensinando-os “como fazer” para inserir tecnologia em sala de aula, tornar o aluno mais autônomo e ajudar o professor a ser mais produtivo, referencial dessa formação, somando-se a isso o fato de que aquele que não se encontra em consonância com este regime está fadado à estagnação, pois não está contribuindo para superar os três desafios da educação da SIC, visto que as TICs são a matéria-prima para essa concretização.

Uma vez delimitado os *corpora* de análise, cabe-nos delinear o método da história serial, erigido pelo Michel Foucault. Para empreender esse método, deve-se adotar a noção de descontinuidade e dispersão dos enunciados (FOUCAULT, 2008a). Deve-se manter as formas imediatas de continuidade em suspenso; arrancá-las de sua quase-evidência; reconhecer que elas talvez não sejam o que se acreditava que fossem à primeira vista. As formas imediatas de continuidade são constituídas pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos) (FOUCAULT, 2008a, p.28-30). Propomo-nos assim, que o estudo em pauta não estabeleça a história na sua totalidade, mas constitua séries: “definir para cada uma

seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou ‘quadros’” (FOUCAULT, 2008a, p. 8). A partir do arquivo descrito ao longo dos capítulos, consideramos a possibilidade de o método arqueogenealógico escavar, na espessura própria, na materialidade, as condições de existência do discurso, uma vez que os discursos são práticas que obedecem às regras de formação dos objetos, dos conceitos, dos temas e dos modos de enunciação. Para sintetizar as relações arqueogenealógicas discutidas até o momento, elaboramos um quadro teórico-analítico (Quadro 22).

A partir do encaminhamento teórico-metodológico exposto na seção 4.1, o objetivo deste capítulo é segmentar o *corpus* selecionado, sinalizando e discutindo as regularidades enunciativas tecidas na trama discursiva construída, considerando as relações de forma que constituem o Saber e as relações de força que constituem o Poder para a constituição de linhas de Subjetividades. Essa sistematização é feita com base na leitura deleuziana do método foucaultiano, especificamente a noção de dispositivo discutida (DELEUZE, 1990), que nos permite traçar o modo como o professor é subjetivado em práticas discursivas no ciberespaço, circunscritas por saberes e poderes e sustentadas por regimes de verdade do que é ser professor inovador. Para atender nosso objeto, a prática analítica será tratada no seguimento (a) Desemaranhando as linhas do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Quadro 22 - Metodologia de prática de leitura teórico-analítica



Fonte: Autoria nossa, com base em Foucault (2008a), Deleuze (2005), Tasso (2014) e Fischer (2012).

4.2.1 Desemaranhando as linhas do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento

Como discutimos em 4.1, ao entrelaçar o saber, o poder e a subjetividade, as três “ontologias”, o conceito de dispositivo sintetiza e reúne as grandes categorias que sustentam a analítica foucaultiana.

Foucault descobriu a subjetividade como terceira dimensão. [...] O Poder delinea uma segunda dimensão irreduzível do Saber, embora ambos constituam mistos concretamente indivisíveis; mas o saber é feito de formas, o Visível, o Enunciável, em suma, o arquivo, enquanto o poder é feito de forças, relações de força, o diagrama. [...] Foucault parte de uma concepção original que ele se faz do saber, para inventar uma nova concepção do poder (DELEUZE, 1992, p. 115).

Isso posto, é preciso desemaranhar as linhas do dispositivo, isto é, “levantar un mapa, cartografar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el ‘trabajo en el terreno’” (DELEUZE, 1990, p. 155). Por essa razão, fizemos um diálogo com o que foi discutido nos três capítulos anteriores e mapeamos as dimensões do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento e suas respectivas linhas (quadro 22), bem como o modo como se organizam em arquivo, diagrama e subjetividades para atender às urgências políticas para a construção identitária do professor inovador no Brasil.

Dado que as linhas do dispositivo são históricas, pois não designam condições universais, são todas linhas de variação, que não têm coordenadas constantes, se entrecruzam e se misturam (DELEUZE, 1990, p. 155), o gesto analítico que empreendemos consiste em estabelecer, ainda que provisoriamente, a “regularidade” das enunciações da educação na SIC. Ou seja, a linha da curva que passa pelos pontos singulares e da mesma maneira define as relações de força pela distribuição de singularidade num campo social¹²² (DELEUZE, 1990, p. 159). Nesse sentido, para demonstrar o funcionamento do dispositivo “Sociedade da Informação e do Conhecimento”, sendo as curvas de visibilidade e as curvas de enunciabilidade os primeiros elementos de um dispositivo para Foucault; – no segundo e terceiro capítulos, fizemos um levantamento do arquivo e dele extraímos o que é dito e o que

¹²² Na Figura 17, na seção 4.1.3.1, é possível visualizar as linhas da curva e as linhas de força e o entrecruzamento em pontos singulares. As linhas de subjetivação são linhas de fuga, escapa às linhas anteriores (DELEUZ, 1990) (Cf. p. 176).

é visível na SIC e saberes que constituem essa formação discursiva, a fim de encontrar as “regularidades” enunciativas que ali se formam (DELEUZE, 2005. p. 65). Em outras palavras, nosso objetivo foi desvelar o *que* é dito, *como* é dito e *por quê* é dito dessa e não de outra forma (TASSO, 2014) sobre o professor inovador. “Cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado” (DELEUZE, 2005, p. 63).

Para tanto, identificamos que o cenário mundial no final do século XX estava convulsionado por grandes transformações que abrangiam um largo escopo: o campo da política (avanço do neoliberalismo); campo da tecnologia (implementação das TICs em todo campo de atividade, em especial o econômico); o da reorganização do trabalho (trabalhos mais precarizados, terceirização e informatização dos processos); o do reordenamento dos espaços com a implementação da lógica das redes; e o da economia (maior parte da força vem dos serviços; aumento de empregos de natureza profissional ou técnica e o aumento do número de cientistas e engenheiros; incentivo ao empreendedorismo). Trata-se de um movimento amplo de transformações que se organiza em torno do conhecimento para exercer controle social, mudando profundamente as relações sociais e o cotidiano em escala global.

Tais transformações espraiam-se para o campo educacional, sob a ordem da globalização e do dispositivo da inovação, a educação visa atender à urgência de práticas do capitalismo (BAUMAN, 2001). Amparado pelo regime da SI proposta no Brasil, a partir do final dos anos 1990, o ensino tomou como responsabilidade possibilitar equidade, qualidade e contemporaneidade¹²³, com a finalidade de promover a cidadania. O problema da equidade ou da igualdade de oportunidades, só pode ser superado por meio das TICs, pois elas ampliam o acesso. Escolas equipadas com a infraestrutura informacional representam um território de progresso e avanço tecnológico. Por esse motivo, a preocupação inicial da SI é atualizar a rede e personalizar o ensino.

Num segundo momento, a SI (já SIC) arrola os desafios da qualidade e da contemporaneidade, quando a preocupação se desloca do controle do espaço para o controle dos sujeitos. O acesso não é mais suficiente para garantir a inclusão. É preciso haver ensino de qualidade com a promessa de promover a participação

¹²³ Essas regularidades constituem o arquivo e a materialidade “Tecnologia na educação”. O sintagma equidade aparece no Quadro 6 (Cf. p. 126), qualidade, no Quadro 8 (Cf. p. 128) e contemporaneidade, no quadro 13 (Cf. p. 139).

“plena” do aluno. O conceito de formação é preparar os sujeitos para ‘aprender a aprender’ (UNESCO, 2006, p. 20), para lidarem com a fluidez, a flexibilidade e a insegurança. Tal conceito pedagógico retoma o pragmatismo de Dewey. O professor é incentivado a conhecer as TICs, saber como usá-las para mediar este processo de transformação agenciado pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Por conseguinte, dado que uma formação histórica vê e faz ver em função de suas condições de visibilidade e diz tudo que pode em função de suas condições de enunciado (DELEUZE, 2005, p. 68-69), buscamos encontrar os campos de saberes que apoiam os regimes de visibilidade e os regimes de enunciabilidade. Dentre os saberes, citam-se os campos educacional, tecnológico, econômico, midiático, teoria do capital humano, psicologia, científico-técnico. Com base no arquivo descrito, as regularidades enunciativas foram sumariamente reunidas na figura abaixo:

Figura 25 - Regimes de enunciados extraídos do arquivo constituído para a SIC



Fonte: Autoria nossa, cujo procedimento metodológico se baseia em Foucault (2008a) e Deleuze (2005).

As regularidades ou curvas de enunciação da SIC reunidas na figura 26 constituíram suas curvas de visibilidade em conferências internacionais intermediadas pelos Estados Unidos e União Europeia, posteriormente pelo G7/G8 por meio de organizações como a Unesco e OCDE como objetos visíveis que abrigaram enunciados formuláveis, expressando forças em disputa para a produção de subjetividades. Além de palco para a espetacularização do tema, as conferências foram gérmen para a formulação de relatórios, regulamentos e livros, superfícies de inscrição discursiva para os regimes de linguagem supracitados. Ainda, serviram de adubo para a formulação de leis de incentivo à inovação (objeto discursivo das SICs) geridas no campo do saber jurídico e no campo tecnológico, de manuais de implementação da SIC em diversos países. Somam-se ainda como espaços de visibilidade os ministérios de ciência e tecnologia, responsáveis pela condução da SIC em cada país.

Essas curvas de visibilidade seguem a forma da lógica de redes, organizadas com a infraestrutura de informação, conectividade e dispositivos digitais¹²⁴. Sob esse regime de luz, as escolas, as empresas, os escritórios, as indústrias, as repartições públicas, o comércio e demais espaços passam a se constituir arquitetonicamente de modo diferente, abrigando uma rede de computadores e outros equipamentos de informática que farão toda gestão de informações provenientes dos e nos espaços. Essa arquitetura física institui novos regimes de olhar e se desdobra numa arquitetura virtual, por meio de *softwares* e *apps* que medeiam as trocas de informação no ciberespaço. O ciberespaço, por sua vez, consagra o regime de visibilidade à lógica da rede, por meio de uma rede de páginas digitais, que constituem uma rede interna e descentralizada de interconexões entre hipertextos, páginas digitais, imagens, vídeos.

Nesse sentido, o próprio guia temático “Tecnologia na Educação” constitui-se como curvas de visibilidade, coadunando com os regimes de verdade da convergência, inteligência coletiva, cultura participativa, interatividade, gratuidade, acesso desterritorializado e atemporal, disponível para todo e qualquer sujeito. A página organiza-se por componentes da ordem visual e verbal, constituindo a materialidade sobre a qual discorreremos e dispensamos um gesto interpretativo. Nesse

¹²⁴ Como acompanhamos na seção 1, a infraestrutura de rede é fundamental para o estabelecimento da SIC. Além dos documentos, encontramos esta regularidade do minissite analisado nos recortes (Cf. p. 60, 64, 66, 120, 121, 122, 146, 149).

intuito, a materialidade contempla um regime de verdade no qual se molda em parâmetros da tecnologia da educação por meio de ícones¹²⁵, índices¹²⁶ e símbolos¹²⁷ (Figura 27), como a nuvem¹²⁸ sob a menina, o *tablets* com o código binário inscrito na tela, celulares, controle de videogame, óculos e relógio (tecnologia vestível) além do lápis e do caderno, as tecnologias da educação moderna (Figura 26). Esses enunciados não verbais são compreendidos, nessa pesquisa, como representação no sentido expresso por Foucault (1988, p. 20) em *Isto não é um cachimbo*: “toda função de um desenho tão esquemático, tão escolar, quanto este é a de se fazer reconhecer, de deixar aparecer sem equívoco nem hesitação aquilo que ele representa”.

Figura 26 - Ícones digitais ilustram a capa do guia temático “Tecnologia na Educação”



Fonte: Capa do Minissite “Tecnologia na Educação”. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

¹²⁵ A metodologia para a leitura semiótica de Charles Peirce considera três principais categorias semióticas de signo: o ícone, o índice e o símbolo. O ícone representa por força de semelhança, mostra sem dizer (PATO, 2014).

¹²⁶ O índice nada afirma sobre alguma ocorrência – apenas indica ou sugere uma possibilidade de sentido (PATO, 2014).

¹²⁷ O símbolo é o significante (concreto) que representa algo abstrato, em função de uma convenção social que atribui determinado significado àquele gesto específico (PATO, 2014).

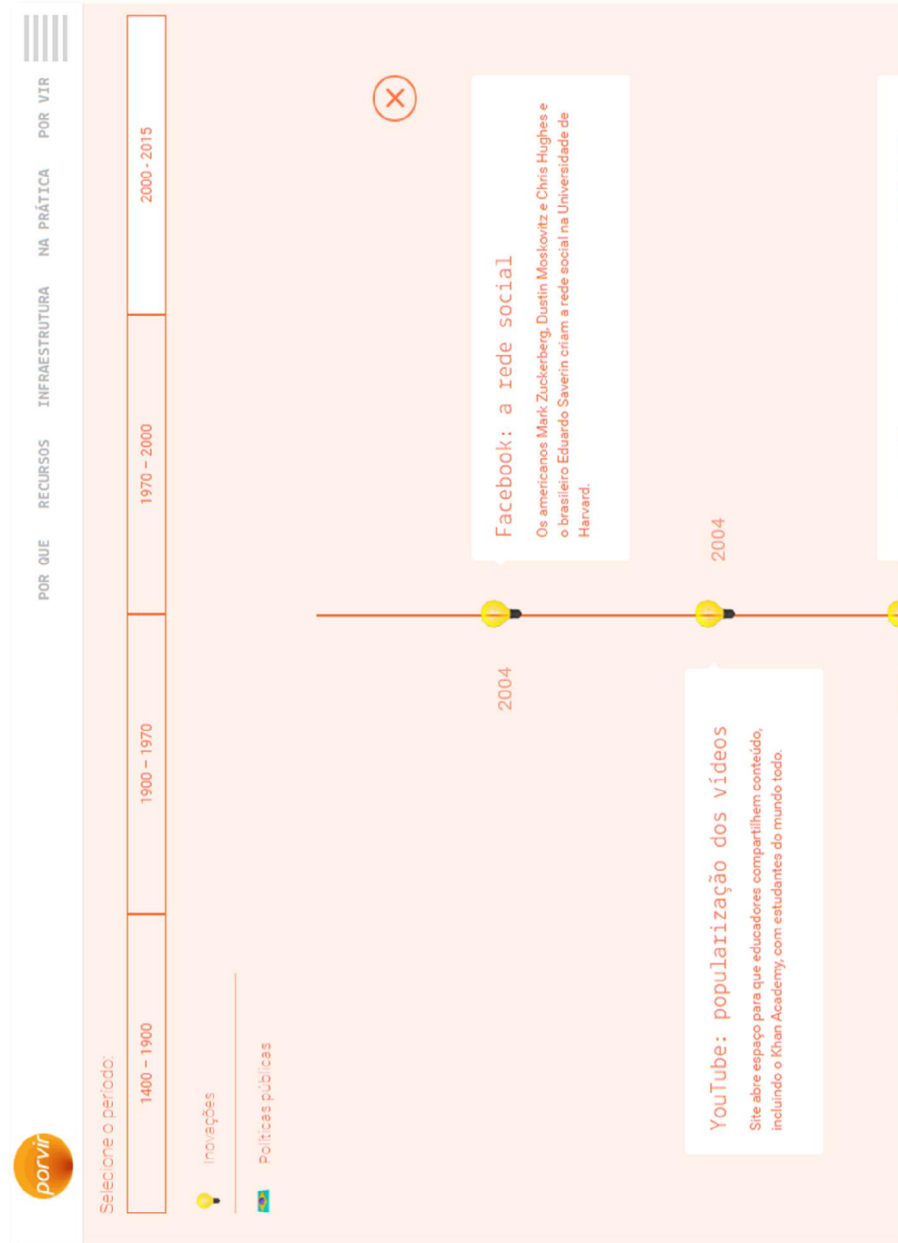
¹²⁸ A nuvem sob a qual a menina está em pé é uma representação da *cloud computer*, isto é, a nuvem que em informática designa o espaço virtual onde é possível acessar arquivos e executar diferentes tarefas pela internet. Com isso não é necessário que um sujeito instale aplicativos em seu computador para tudo, pois pode acessar diferentes serviços online, pois os dados não se encontram em um computador específico, mas sim em uma rede. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/computacao-em-nuvem/738-o-que-e-computacao-em-nuvens-.htm>>.

Acesso em: 10 out. 2016.

No item que designamos como Introdução do minissite, *POR QUE a tecnologia é cada vez mais importante na educação*, a estratégia é mostrar a história das principais tecnologias voltadas à educação ao longo de 500 anos de educação no Brasil, designadas pelo sintagma “inovações” acompanhada do símbolo lâmpada, cuja representação simbólica é tomada como espaço que aloja o efeito de sentido da invenção, da ideia nova, seguida pelo sintagma “políticas públicas” e a bandeira do Brasil. O modo como são mostradas essas “inovações” é dividido em períodos cronológicos: 1400-1900; 1900-1970; 1970-2000; 2000-2015. As tecnologias e datas aparecem distribuídas em duas colunas perpassada por uma linha vertical interceptada por ícone ou o símbolo. A data aparece em umas das colunas e no lado oposto, um quadro mostrando a tecnologia com um título e um breve texto. A linha do tempo é antecedida pelo enunciado: “Veja abaixo uma linha do tempo com as principais tecnologias já criadas para a sala de aula e as políticas públicas implantadas no Brasil para acompanhar essas inovações” (Figura 27).

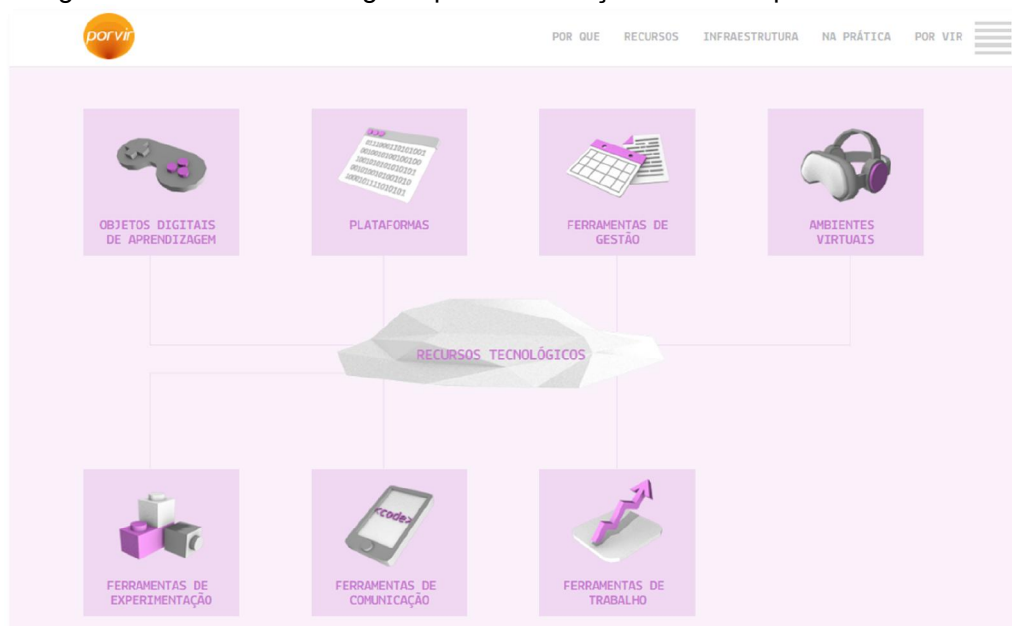
Na Figura 27, visibiliza-se determinadas tecnologias e determinadas táticas do poder que acompanharam sua implementação no campo educacional. A estrutura arquitetônica escolar específica da SIC, que segue os preceitos da “inovação”, tem como característica principal a racionalização do processo ensino-aprendizagem por meio de equipamentos, seus usos e funções, bem como a normatização das metodologias pedagógicas para aumento de produtividade. Dotada dessa visibilidade específica, a escola passa a ser reconhecida pela infraestrutura da rede e detentora de diversas ferramentas digitais como é possível visualizar na imagem a seguir, que, assim como na capa, tem cada ferramenta ilustrada por meio de ícones, isto é, enunciados (figura 28):

Figura 27 - Linha do tempo exibe as mudanças das inovações na educação no Brasil



Fonte: Minissite “Tecnologia na Educação”. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-que>. Acesso em: 10 out. 2016.

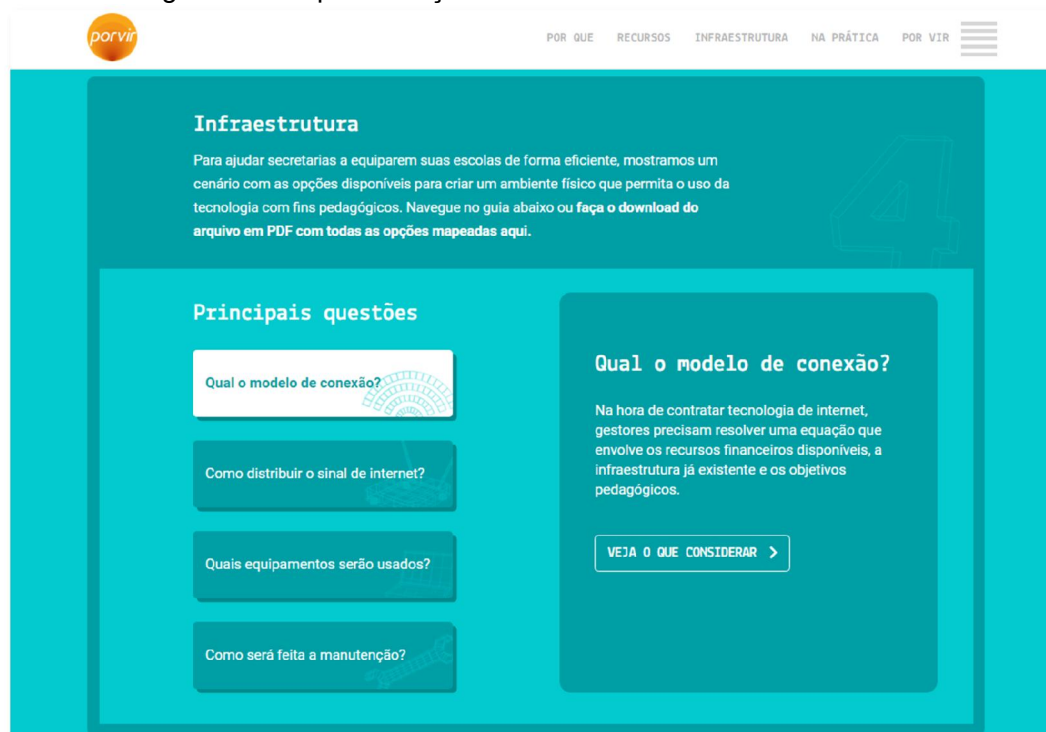
Figura 28 - Ferramentas digitais para a educação ilustradas por meio de ícones



Fonte: Minissite “Tecnologia na Educação”. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#recursos>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Sob tal regime de luz, com o agenciamento visual, seja nas empresas e nas escolas, a SIC apregoa que a internet deve ser difundida, ampliando o acesso para todas as escolas e o uso dos recursos tecnológicos para aproximar a escola do aluno. Tal tarefa de implementação da infraestrutura com instalação de rede lógica, de conexão e aquisição de equipamentos fica sob a responsabilidade das secretarias de educação e aos gestores escolares. O minissite propõe auxiliar nessa tarefa que demanda conhecimento tecnológico, fornecendo uma espécie de *checklist* com os itens imprescindíveis para a conectividade em escolas (figura 29).

Figura 29 – Implementação de infraestrutura de rede nas escolas



Fonte: Minissite “Tecnologia na Educação”. Disponível em:
 <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#infraestrutura>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Como é possível observar no modo como os enunciados são expostos na Figura 29, os quatro itens - modelo de conexão; distribuição do sinal de internet; equipamentos; manutenção – que compõem a infraestrutura necessária para a escola¹²⁹ da SIC são organizados em forma de “botões” com *hyperlinks* no canto esquerdo. Quando se clica em um dos itens, o fundo verde mais escuro fica branco, num jogo de inversão de cores entre fundo e fonte, para conferir destaque ao item escolhido. Amplia-se, à direita, um *box* ou quadro (verde mais escuro), já o enunciado com outro “Botão”, com hiperlink. Nesse hipertexto, abrem-se outros itens, que por sua vez, direcionarão para mais um *box* de (in)formações. Atentamos que esse regime de olhar reticular em que o sujeito acessa sempre novos espaços através do *link* e sem sair do minissite.

Além do *checklist* e exemplos de planos de tecnologias usados por outras escolas¹³⁰ (Figura 29), o minissite apresenta estudos de caso. Essa estratégia é muito utilizada pelo mercado, que consiste na apresentação de modelos seguidos por

¹²⁹ Essa formação discursiva aparece na materialidade videográfica também, no *frame* 9, Quadro 5 (Cf. p. 119).

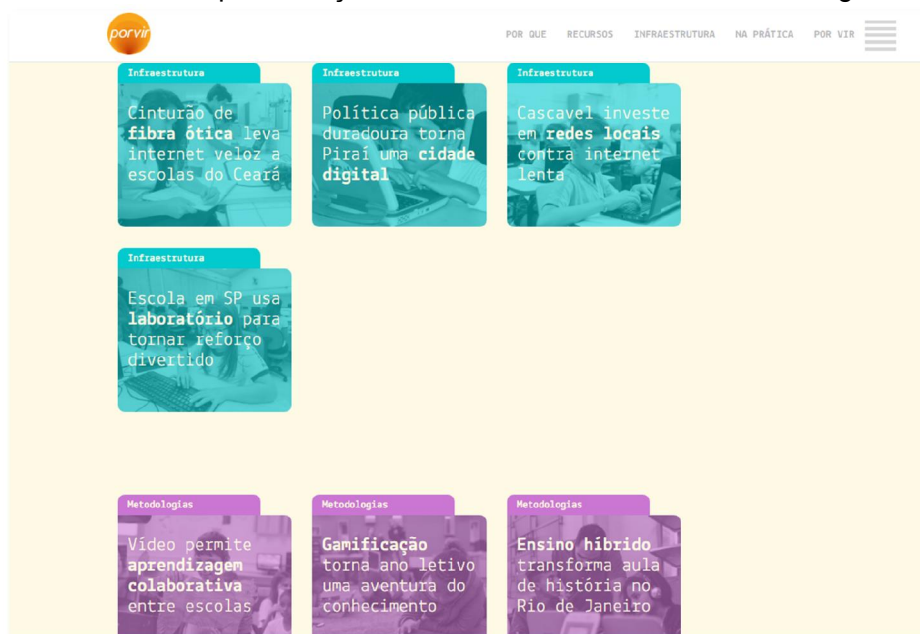
¹³⁰ Esse recorte foi analisado na Figura 9 (Cf. p. 120).

empresas reais e podem servir de “inspiração” para outras que busquem obter os mesmos resultados¹³¹. Sendo a secretaria de educação responsável pela implementação da rede lógica, ela também deve conhecer como aplicar o modelo de ensino contemporâneo para instituir um modo de controle sobre a conduta do professor. Estes, por sua vez, também são subjetivados ao bom uso da infraestrutura para a promoção de metodologias “inovadoras” inspirados em exemplos de outros professores. Esse enunciado pode ser depreendido por meio de um gesto de leitura do capítulo, *Quais exemplos de aplicação da tecnologia NA PRÁTICA são inspiradores?* (Figura 30).

O que estes enunciados mostram em forma de pastas ou arquivos, como em locais do Brasil e de outros países é implementada a infraestrutura da informação e por conseguinte, como os recursos tecnológicos são aplicados no ensino. De acordo com nosso gesto de leitura, esses regimes de luz mostram as vantagens da proposta da escola da SIC por meio casos reais. Convencer o sujeito, professor e gestor escolar de como a proposta feita nos capítulos anteriores é viável, uma vez que é “realidade” bem-sucedida em escolas de “verdade”. Para além do regime de linguagem, os vídeos e as fotografias das escolas, bem como o direcionamento do hipertexto para a ampliação daquele enunciado em outro texto, servem como suporte ao que se quer mostrar e o que se quer dizer sobre a viabilidade e o sucesso.

¹³¹ Essa estratégia da prática discursiva sobre o professor inovador mostra o funcionamento da racionalidade empresarial, contemplada no capítulo um e na análise do diagrama, seção 4.2.1.2.

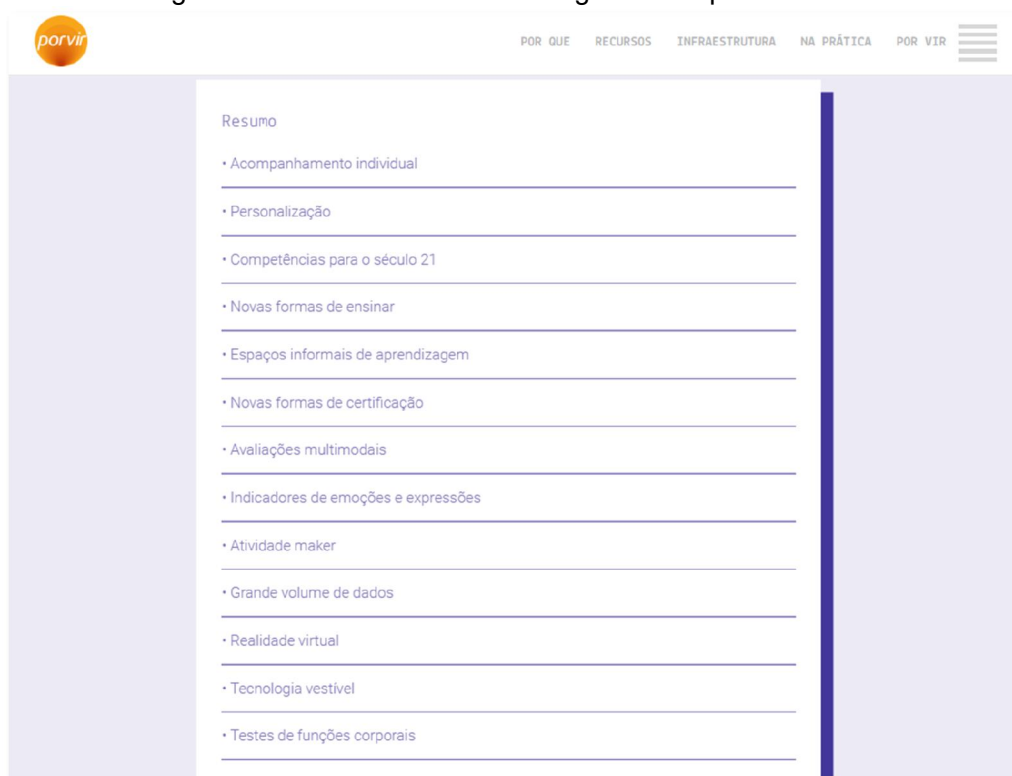
Figura 30 – Casos de implementação de infraestrutura em rede e metodologias inovadoras



Fonte: Minissite “Tecnologia na Educação”. Disponível em:
<<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#recursos>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Por fim, o capítulo de encerramento *O que está POR VIR?* enuncia que as transformações tecnológicas prosseguirão, enquanto o Porvir continuará a exercer uma função de arauto das tendências (figura 31). Em consonância com a presença paulatina e crescente da inovação tecnológica no campo escolar (Figura 27) e a presença maciça na escola contemporânea, em rede (Figura 28 e Figura 30), o regime de luz circunscrito a esta seção revigora o regime de verdade da urgência do professor numa escola altamente tecnológica, num ambiente de concorrência acirrada que exige dos sujeitos uma educação perene.

Figura 31 - Tendências em tecnologia no campo educacional



Fonte: Minissite “Tecnologia na Educação”. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#por-vir>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Mediante os regimes de enunciação e de luz aqui delineados no interior da Sociedade da Informação e do Conhecimento, passamos à análise das linhas de forças, sustentáculo do eixo poder. Elas “retificam’ as curvas anteriores, traçam tangentes, envolvem os trajetos de uma linha com outra linha, operam idas e vindas entre o ver e o dizer e inversamente” (DELEUZE, 1990, p. 156).

Para traçar o diagrama que compõe essas linhas invisíveis e indizíveis do poder, no primeiro e segundo capítulos tratamos das relações de poder que sustentam a SIC, na ordem da inovação. Nosso objetivo foi criar um diagrama das tecnologias da governamentalidade dado que, a crise de 1970 e a formulação de um novo modelo de acumulação e novas indústrias de sustentação, além de formar outros saberes, constituíram novos poderes. O modelo de acumulação flexível de capital integrou a ordem de flexibilidade que se estendeu em todas relações de poder com a urgência da atuação do poder de modo extraterritorial. A tecnologia da informação é o meio pelo qual estrategicamente o poder funciona na incessante comunicação em escala global.

O capitalismo global, regido pela racionalidade empresarial do neoliberalismo e subsidiado pelos saberes econômico e tecnológico, gesta as práticas para reconstituir o “homem da empresa e da produção” (CASTRO, 2015, p. 115). Com efeito, a lógica das redes atua como resposta para o enigma da produtividade (CASTELLS, 2000, p. 256), além de marcar a transição para *sociedades de controle*, que paulatinamente começam a substituir as sociedades disciplinares (DELEUZE, 1992, p. 220). Assim, concluímos que as sociedades de controle e seus mecanismos de dominação (DELEUZE, 1992, p. 225) respondem às SICs e as suas escolas com “formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225). As escolas do século XXI integram uma rede de controle, orquestrada pelas tecnologias da informação com o monitoramento e emissão de relatórios de desempenho de competência do aluno; as TICs identificam e personalizam o ensino às necessidades do aluno¹³²; avaliação do desempenho de professores quanto ao uso das TICs em práticas “inovadoras”; as TICs devem proporcionar aumento da produtividade do professor que deve ensinar o aluno a aprender por toda sua vida. A passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle enseja o surgimento de outras visibilidades, outras enunciações, outras formas de poder, outras formas de subjetivação (DELEUZE, 1992)¹³³. Essa descontinuidade pode ser compreendida, com base em Deleuze (1990, p. 161), à luz das linhas que dividem o dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento: as linhas de estratificação ou de sedimentação que constituem o passado recente correspondem a escola disciplinar, cujas linhas de força são marcadas pelas salas de aula com carteiras enfileiradas, tarefas de repetição de conteúdo, exames como meio de avaliação e o professor como figura central de autoridade e saber; e as linhas do futuro próximo – linhas de atualização ou de criatividade, aos dispositivos tecnológicos aplicados ao ensino, como estamos analisando em nossa materialidade, dos quais as linhas de força perpassam por plataformas, páginas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais digitais, e-mails, games, videoaulas, softwares, conteúdos dispersos e

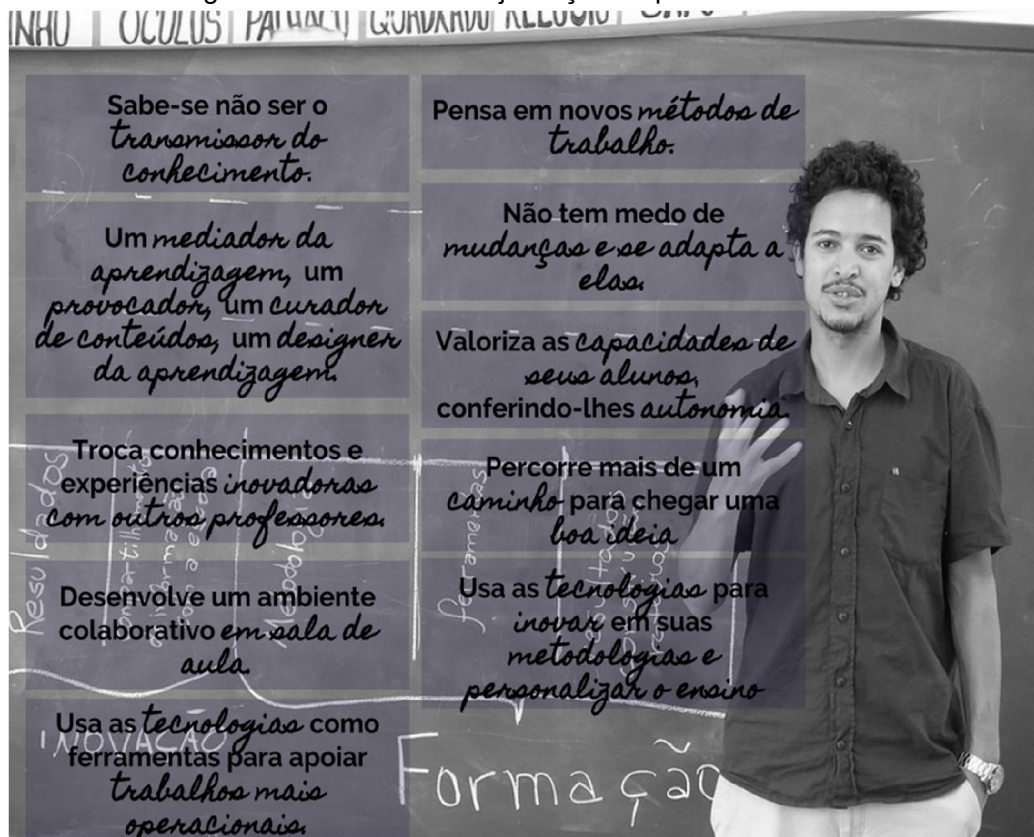
¹³² Trata-se do controle do ensino por meio da personalização, tratado na análise do Quadro 14 (Cf. 147) do *corpus*.

¹³³ Deleuze trata da substituição das sociedades disciplinares pelas sociedades de controle, de modo mais exaustivo, em: DELEUZE, Gilles. Sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 232 p. (Coleção TRANS)

à disposição a qualquer momento, novos modos de avaliação e novas formas de professores.

Nas idas e vindas das linhas de força pelos visíveis e enunciáveis, o dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento torna possível o processo de subjetivação do professor na contemporaneidade, discutido no terceiro capítulo. Para ilustrar como essas linhas de subjetivação atuam em nosso objeto organizamos os enunciados na Figura 32:

Figura 32 – Linhas de subjetivação do professor inovador



Fonte: Autoria nossa.

Com base nos regimes de enunciados que constituem as subjetividades do professor inovador (Figura 32) e a relação de forças que envolvem esse sujeito, ele é requerido a criar um ambiente de rede, colaborativo, competitivo¹³⁴, organizando as informações para o aluno, de forma a otimizar o aprendizado. Como se considera o professor parte infraestrutura da SIC - conectividade, rede lógica, equipamentos e

¹³⁴ Essas formas de subjetivação estão contempladas no capítulo três (Cf. p. 148; 152).

corpo docente¹³⁵ – para a racionalidade neoliberal, o professor é um recurso como outros que deve ser mobilizado e moldado de acordo com os interesses econômicos para que ele seja “capacitado”, tenha “referências de como usar as tecnologias” e participe de “comunidades de troca” para interagir com outros educadores suas experiências¹³⁶. Sob tais regimes de verdade, o *Porvir.org*, na posição de *locus pedagógico*, contribui para a “qualificação” do professor porvir como destacamos no recorte feito a partir da Figura 30 do capítulo, *Quais exemplos de aplicação da tecnologia NA PRÁTICA são inspiradores?*, no qual, ao clicarmos na metodologia (primeira pasta lilás, da direita para a esquerda), intitulada: *Ensino híbrido transforma aula de história no Rio de Janeiro*, visualizamos:

Figura 33 – Caso de ensino híbrido no ensino fundamental



The screenshot shows a webpage from Porvir.org. At the top, there is a navigation bar with the Porvir logo and menu items: POR QUE, RECURSOS, INFRAESTRUTURA, and NA PRÁTICA. Below this is a purple header with the word 'Metodologias' in white. The main content area has a light purple background and contains the following text:

Escola Municipal Emílio Carlos - Rio de Janeiro (RJ)

Ensino híbrido transforma aula de história do 9º ano

Tirar dúvidas ficou mais natural e fácil para os estudantes do professor Eric Rodrigues. Em suas aulas de história, alunos dividem-se em grupos e recebem atenção personalizada mesmo estando em diferentes momentos do currículo. Enquanto o professor circula pela classe, netbooks com vídeos ajudam aqueles com maior dificuldade a entender os conteúdos.

Below the text is a video player with the title 'Especial Tecnologia na Educação - Ensino Híbrido'. The video shows a teacher, Eric Rodrigues, interacting with a group of students in a classroom. To the right of the video player is a text box with the heading 'ENSINO HÍBRIDO' and the following description:

A metodologia combina atividades presenciais com outras feitas com a ajuda da tecnologia. Consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação por parte do professor. O aluno estuda o material em diferentes situações, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades e discussões com o apoio do professor e em colaboração com os colegas.

Fonte: Minissite “Tecnologia na Educação”. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/tecnologia/#recursos>. Acesso em: 10 set. 2016.

¹³⁵ Figura 4 (Cf. p. 64).

¹³⁶ Quadro 5 (Cf. p. 119).

Esse recorte da materialidade¹³⁷ (Figura 33), expõe o “sucesso” obtido pelo professor Eric Rodrigues ao utilizar o ensino híbrido na aula de história, na 9ª série do ensino fundamental. No *lead* explica-se como o professor procedeu metodologicamente: dividiu a turma em grupos; circulou pela classe esclarecendo as dúvidas dos alunos; para ajudar os alunos com maior dificuldade, distribuiu *netbook* para acessarem o conteúdo por meio de vídeos.


Abaixo do *lead*, do lado direito, há um enunciado verbal e do lado esquerdo, a materialidade videográfica *Especial Tecnologia na Educação – Ensino Híbrido*¹³⁸. O primeiro, estrategicamente, esclarece para o professor do que se trata o Ensino Híbrido, isto é, uma “metodologia [que] combina atividades presenciais com outras feitas com a ajuda da tecnologia”. Como o foco está no “processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação por parte do professor”, este assume uma posição de “mediador” do conteúdo proveniente do currículo. Essa subjetivação ganha vigor com a materialidade videográfica, dotada de duas funções estratégicas: tanto amplia o que foi introduzido no *lead*, quanto ilustra o texto explicativo do método. Trata-se de um mini documentário que visibiliza: imagens da escola – dependências físicas, salas de aula e alunos em atividade; imagens do professor, personagem “real”, durante a aplicação do método (usando o áudio da cena e trilha sonora); e focaliza nos grupos de alunos em atividade, utilizando os *notebooks* e atividades impressas. Essas imagens são alternadas com os depoimentos do professor e de alguns alunos.

Desse modo, no vídeo os regimes de linguagem são enunciados pelo professor, quem inicialmente explica como é a metodologia, currículo trabalhado, equipamentos (*notebook*, *tablete* e fone de ouvido) e recursos digitais utilizados (videoaula, questionário *on-line*, livro didático e atividade impressa). Para o recorte de análise da subjetivação do professor, selecionamos o depoimento inicial do professor em defesa do ensino híbrido (Quadro 23):

¹³⁷ Nós fizemos uma breve descrição desta seção na Figura 23 (Cf. p. 187).

¹³⁸ Disponível em: <https://youtu.be/pfgtTV950NE>. Acesso em: 10 set. 2016.

Quadro 23 – Professor de escola municipal aplica ensino híbrido

Frames	Transcrição de áudio
<p>Frame 1: Eric Rodrigues Professor de História da Escola Municipal Emílio Carlos – Rio de Janeiro – (RJ)</p> 	<p>PROFESSOR: O ensino híbrido passou a ser uma novidade pra mim, uma feliz novidade, há cerca de um ano. Essa possibilidade de personalizar o ensino. Você ter contato direto com o aluno e saber como ele está lidando com o conteúdo, com as competências e habilidades que você quer desenvolver, é uma experiência completamente diferente que eu acho que só é viável por você ter a tecnologia como um mecanismo para fazer, para se colocar enquanto um professor mediador e não mais como um professor que só expõe o conteúdo para os alunos</p>

Fonte: Vídeo “Especial Tecnologia na Educação – Ensino Híbrido”. Disponível em: <<https://youtu.be/pfgtTV950NE>>. Acesso em: 15 set. 2016.

No recorte (*frame 1*), o professor Eric, constituído professor inovador, é o sujeito que compreende a limitação das metodologias tradicionais na educação contemporânea. A materialidade dá visibilidade ao sujeito “proficiente”, aplicando o método numa turma de 39 alunos, de modo dinâmico e adequado ao que prescindiu o conceito de ensino híbrido. O professor também se coloca a favor do método, dizendo tê-lo adotado há mais de um ano e justifica a escolha enumerando vantagens de usar o ensino híbrido nas aulas: i) personaliza o ensino; ii) permite o contato direto com o aluno e avaliar se ele adquiriu as competências e habilidades pretendidas pelo plano de aula. Nesse sentido, o professor assume o *status* de professor *Porvir*, adota uma metodologia “inovadora” e se alinha aos objetivos da educação das SICs: personalizar o ensino e tornar os alunos competentes por meio das TICs (computador e fone no exemplo tratado). É um sujeito institucional e técnico, cujos saberes são manifestos enquanto ele enuncia os recursos digitais utilizados e os tipos de atividades, demonstrando que ele é capacitado. As regularidades circunscritas à formação discursiva do professor *porvir* são aquelas em que a posição-sujeito endossa o uso “tecnologia como um mecanismo para fazer, para se colocar enquanto um professor mediador e não mais como um professor que só expõe o conteúdo para os alunos” (Quadro23).

Os discursos proferidos pelo *Porvir.org*, tendo como porta-voz um professor “real” produz efeitos de verdade porque são institucionalmente reconhecidos,

validados e aceitos. A estratégia de “testemunhal” permite acionar mecanismos que fazem com que o professor reavalie sua prática na sala de aula. Tais mecanismos são a ação da biopolítica e do biopoder, por meio dos quais o sujeito é interpelado a adotar a conduta enunciada. Por essa razão, o *Porvir.org*, ao produzir essa plataforma com uma espécie de passa-a-passo para a prática inovadora subjetiva – tanto os docentes que ainda adotam metodologias tradicionais quanto aqueles que já inserem as tecnologias em sala de aula – podem aprender outras técnicas de *como* fazer isso. Afinal, o que são visibilizadas no minissite são as vantagens em se adotar essa conduta pedagógica nova produtiva e deixar a velha, improdutiva. Com o uso de tecnologias, o ensino pode ser personalizado.

A subjetivação como professor mediador (professor *porvir*) em detrimento ao professor transmissor de conteúdo (professor tradicional) é comemorada pelos alunos. Os depoimentos colocam no jogo enunciativo o efeito bem-sucedido do uso das TICs na educação, ressaltando a aprendizagem mais ativa, o que possibilita que o aluno aprenda a aprender (*frames 3 e 4*). Esses enunciados conferem maior credibilidade ao que o professor *porvir* enuncia, pois o aluno é centro da aprendizagem (Quadro 24).

No *frame 3*, a aluna Karen enuncia que as aulas expositivas, em que o professor “fica só lá na frente, falando, falando” não parecem ter muita efetividade em termos de aprendizagem: “[...] todo mundo com aquela cara de paisagem fala que entendeu, e na verdade não entendeu nada porque fica com vergonha de perguntar...”. O aluno Matheus (*frame 3*) concorda com a colega de classe ao enunciar “quem entendeu, entendeu. Quem não entendeu, não entendeu” porque o professor que transmite o conhecimento para todos acaba não tendo tempo para “explicar tudo de novo”. Para Matheus, com o uso do computador a aula ganha outro “ritmo”, porque nesse regime, ela elimina a comunicação unidirecional. Todos interagem em pequenas redes de aprendizado, seguindo o “próprio ritmo” porque o ensino é personalizado. O aluno Kevin considera que o suporte digital (computador) é mais estimulante que o suporte impresso (livro).

Quadro 24 – Alunos de escola municipal entusiasmados com o uso de TICs em aula

Frames	Transcrição de áudio
<p><i>Frame 2:</i> Kenin de Souza Aluno do 9º ano da Escola Municipal Emílio Carlos – Rio de Janeiro (RJ)</p>  <p>Kevin de Sousa Aluno do 9º ano da Escola Municipal Emílio Carlos - Rio de Janeiro (RJ)</p>	<p>ALUNO: a aula fica melhor porque você não usa livro, porque, às vezes, o livro dá tédio. Usando o computador, não. Dá mais estímulo a tu estudar, a tu prestar mais atenção. Por exemplo, se eu tiro um E usando um livro, é claro que no computador vou tirar BMB porque dá estímulo a estudar.</p>
<p>Karen Melo Aluno do 9º ano da Escola Municipal Emílio Carlos – Rio de Janeiro (RJ)</p>  <p>Karen Melo Aluna do 9º ano da Escola Municipal Emílio Carlos - Rio de Janeiro (RJ)</p>	<p>ALUNA: Tem muitos professores que fica só lá na frente, falando, falando e fala, ai tipo ele pergunta: "todo mundo entendeu? Ai, todo mundo com aquela cara de paisagem fala que entendeu, e na verdade não entendeu nada porque fica com vergonha de perguntar...</p>
<p>Matheus Valença Aluno do 9º ano da Escola Municipal Emílio Carlos – Rio de Janeiro (RJ)</p>  <p>Matheus Valença Aluno do 9º ano da Escola Municipal Emílio Carlos - Rio de Janeiro (RJ)</p>	<p>ALUNO: Sem o computador, não tinha esse mesmo ritmo, todo mundo fazia. Professor deu a matéria. Acabou a matéria, quem entendeu, entendeu. Quem não entendeu, não entendeu. Fica meio corrido para o professor explicar tudo de novo.</p>

Fonte: Vídeo “Especial Tecnologia na Educação – Ensino Híbrido”. Disponível em: <<https://youtu.be/pfqtTV950NE>>. Acesso em: 10 set. 2016.

No campo de utilização, os enunciados pertencentes à formação discursiva do professor Porvir (Quadros 23 e 24) mantêm-se sua identidade e constituem-se como regularidades da formação discursiva do professor porvir, como é possível verificar na coluna esquerda intitulada, Destaques da Experiência, que resume a análise o que acabamos de fazer (Figura 34):

Figura 34 – Linhas de subjetivação do professor inovador

DESTAQUES DA EXPERIÊNCIA

Aulas com conteúdo multimídia motivam alunos a estudar mais e aprender por meio de fontes diferentes.

Professor consegue dar ajuda personalizada para alunos e receber retorno sobre o aprendizado.

Professor tem agenda em tablet que mostra em que fase do currículo cada aluno se encontra.

Alunos que dominam determinado conteúdo podem resolver desafios e ganhar pontos extras na aula de história.

Onde:
Escola Municipal Emílio Carlos (RJ)

Etapa:
Ensino Fundamental 2

Disciplina:
História

Tamanho da turma:
39 alunos

Velocidade de conexão:
2 Mbps

Sinal de Wi-Fi:
Instável

Materiais utilizados:
12 netbooks, 6 fones de ouvido, livros didáticos, conteúdos impressos.

[Veja mais sobre essa experiência](#)

Fonte: Minissite “Tecnologia na Educação”. Disponível em:
<<http://porvir.org/especiais/tecnologia/#recursos>>. Acesso em: 10 set. 2016.

A coluna direita (Figura 34), toma como referencial o gestor escolar, onde se destaca a escola, nível de ensino, disciplina, número de alunos, velocidade da conexão, sinal *wi-fi* e materiais utilizados parece um tipo de raio-x ou ficha técnica. No regime de luz reticular da lógica de redes, amplia-se ainda mais as informações com o hipertexto “Veja mais sobre essa experiência”.

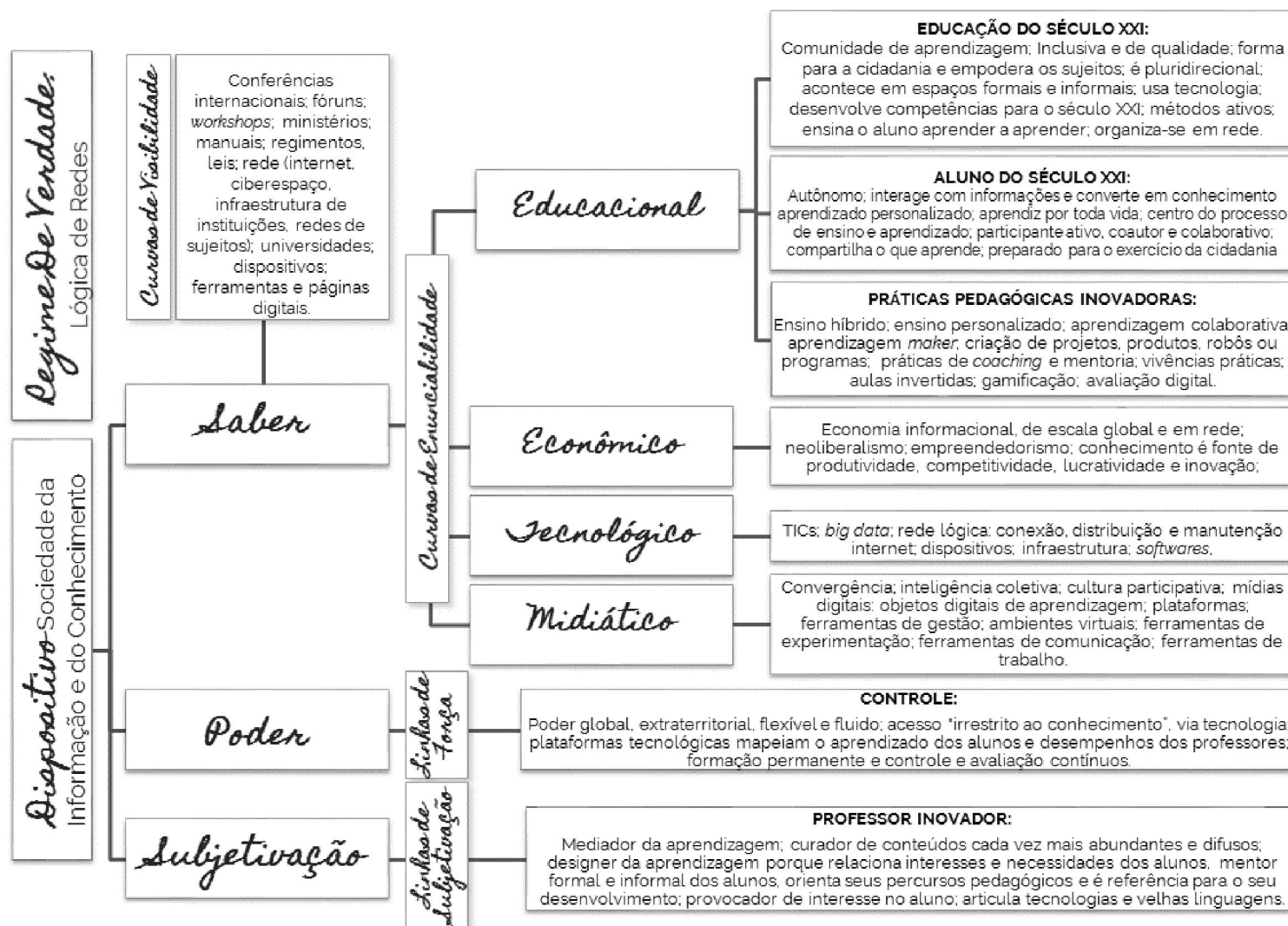
Nessa prática discursiva, o regime de enunciados com as recomendações e experiências, o regime de visibilidades conferido às TICs e a aplicação “prática” desses recursos por meio de casos, transpassada pelas relações de forças, de controles, constituem as malhas de captura para a formulação as linhas de subjetivação do professor inovador.

Trata-se de um regime de enunciabilidade, que separa o verdadeiro do falso, a identidade do detentor do conhecimento, da figura máxima de autoridade é silenciada. O professor porvir é aquele que se coloca na interlocução com os alunos, que na

prática entendem mais de TICs que ele, mas que graças à atualização das metodologias evitará o erro de “[digitalizar] os processos tradicionais de educação”.

Concluído o “trabalho em terreno”, no qual exploramos as linhas heterogêneas que compõem o dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento no processo singular de constituição do professor inovador, passamos à apresentação de um diagrama que sistematiza o funcionamento depreendido da análise.

Figura 35 - Fluxograma síntese do dispositivo na constituição do professor porvir



Fonte: Autoria nossa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E OUTRAS QUE ESTÃO POR VIR

Não só não há contradição entre dependência e libertação: não há outro caminho para buscar a libertação senão 'submeter-se à sociedade' e seguir suas normas. A liberdade não pode ser ganha contra a sociedade. O resultado da rebelião contra as normas, mesmo que os rebelados não tenham se tornado bestas de uma vez por todas, e, portanto, perdido a capacidade de julgar sua própria condição, é uma agonia perpétua de indecisão ligada a um Estado de incerteza sobre as intenções e movimentos dos outros ao redor - o que faz da vida um inferno (BAUMAN, 2001, p. 19).

Este trabalho teve como proposta investigar o funcionamento do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento, que sob o exercício da biopoder e da biopolítica, subjetiva o professor na contemporaneidade constituindo-o inovador. Como destacamos ao longo do curso, a emergência da inovação é acompanhada de uma série de acontecimentos que marcaram a sociedade a partir dos anos 1970, quando as tecnologias da informação passam a instituir as relações de ordem econômica, social, político, cultural e social. Sob a racionalidade do neoliberalismo, todos os sujeitos se constituem como empresas de si e ficam supostos a produzir "novas" soluções para o mercado, inclusive o professor.

Percorrendo os estratos do ciberespaço, tratamos do discurso pedagógico contemporâneo, especificamente na página digital "Tecnologias na educação", que em sua espessura discursiva materializa as práticas sobre o professor da contemporaneidade. Essa mídia digital é, assim, um espaço onde se estabelecem jogos entre o visível e o invisível, a eloquência e o silêncio, com suas derivações, suas transformações, suas mutações.

Para realizar nossa pesquisa, confere-se destaque aos conceitos de dispositivo e função enunciativa, fundamentais para a compreensão das linhas heterogêneas que entrecruzam o professor porvir. Neste espaço, tecemos algumas considerações sobre as estratégias e regularidades encontradas. A subjetivação do professor é constituída por um campo de saberes, em especial educacional, econômico, tecnológico e midiático, dos quais se tecem poderes e regimes de verdade sobre o que é ser inovador na prática pedagógica.

A começar pelo dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento, composto pelas formas visíveis e enunciáveis, as relações de força e as subjetivações que agem sobre o sujeito professor inovador. Essas linhas foram desemaranhadas a partir: do trato do arquivo - leis, regulamentos, planejamentos, projeto de lei da SIC; da constituição do diagrama, no qual a biopolítica e o biopoder agem sobre as condutas do professor por meio das TICs e seus dispositivos digitais; do processo de constituição das formas de subjetividade do professor inovador. Dada a função estratégica em responder à urgência histórica da SIC, seu aparecimento tem como condição de possibilidade a centralização do conhecimento na produção de bens, fato que marca a descontinuidade da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial.

Sob o funcionamento do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento no campo escolar, propusemos perscrutar como os regimes verdade sobre o professor, numa conjuntura tecnologizada, organizam as descontinuidades e as regularidades no domínio digital, orientados pela seguinte inquietação: como o profissional de educação, em especial o professor, é subjetivado em práticas discursivas de ambientes digitais, constituindo-o “professor inovador”, sustentadas por regimes de governamentalidade, dados pelas tecnologias do biopoder e da biopolítica? Com base nesse questionamento, estabelecemos como objetivo geral demonstrar o modo como se estabelece o funcionamento do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento em práticas discursivas acerca do “professor inovador”, em circulação no ciberespaço - plataforma *Porvir.org*, as quais, sob o exercício da biopoder e da biopolítica, estabelecem regimes de verdade constituídos por princípios de produtividade, de eficácia, de eficiência e de otimização no e para o campo educacional, especificamente, no trato do processo de ensino e de aprendizagem.

O trajeto empreendido contemplou quatro seguimentos: 1) a escavação das camadas que recobriam os acontecimentos que possibilitaram irromper o aparecimento de uma nova economia informacional, de escala global e em rede; 2) o conceito de biopolítica em interface com o biopoder no agenciamento de modos de conduta e regimes de verdade sobre o professor inovador; c) as formas de subjetivação da educação na Sociedade da Informação e do Conhecimento, que deram vigor às práticas circunscritas ao “professor inovador”; d) o funcionamento do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento no processo singular de

constituição do professor inovador no interior de uma rede de discursos, estratégias, poderes e práticas.

Nesse percurso de investigação do sujeito professor inovador, estabelecemos quadros mostrando as condições de emergência de atualização na aprendizagem; os modos de existência e suas condições enunciativas; os regimes de verdade de produtividade, de eficácia, de eficiência e de otimização no e para o campo educacional, sob o funcionamento das tecnologias biopolítica e o biopoder. Além do processo de subjetivação do professor que se dá por meio do controle, exercido em dispositivos digitais que alcança a “todos”, assegurados pela universalização do acesso, em busca da equidade de oportunidades por meio da educação.

Sendo esse processo resultado da articulação entre as instâncias de saber e poder, os resultados demonstram a constituição do sujeito professor nas diversas modalidades manifestas na dispersão que assume na descontinuidade dos planos que fala (FOUCAULT, 2008a, p. 61). Sob tal aspecto, o professor com *status* de inovador, media, provoca, filtra as informações, desenha o modelo de suas práticas pedagógicas.

O sintagma inovador depreende do campo mercadológico, o sentido de mobilidade. Inovar é mudar com “tanta frequência, rapidez e eficiência” a fim de afastar “todos os rígidos padrões e exigências [...] com impermanência e in consequência da escolha” (BAUMAN, 2013, p. 18). Desse modo, “inovador” é mais do que um adjetivo no nível da frase, congrega o regime de flexibilidade e intermitência e trazendo o professor para a grade de especificação neoliberal. A instabilidade identitária do referencial é marcada pela série de posições que o professor pode ocupar, todas no discurso da inovação nas práticas pedagógicas, mas nenhuma delas define ou confere a ele uma posição de prestígio, muito menos de centralidade. O professor inovador é líquido à medida que não mantém seu aspecto por muito tempo, dissolvendo-se nas tramas da história ao mesmo tempo que é controlado por uma formação permanente.

Esse controle é exercido no ciberespaço, como exemplifica o *corpus* de análise. As práticas pedagógicas são geridas, monitoradas, vigiadas e sugeridas por meio de TICs. O controle não precisa mais ser operado exclusivamente no nível físico, com entrega de diários de classe, projetos de ensino, horário de chegada e horário de saída, entre outras coerções. O controle se dá na rede extraterritorial assegurado pelo

agenciamento visual nas escolas: a internet deve ter o acesso ampliado para todas as escolas: conectividade, rede lógica, equipamentos e corpo docente. Para o ensino de qualidade, o professor precisa ser “qualificado”, ter “referências de como usar as tecnologias” e participar de “comunidades de troca” para trocar com outros educadores suas experiências.

Feitas essas considerações, vejamos como compreendemos os modos de subjetivação no *corpus* de pesquisa, por modos de enunciar e modos de ver o professor na contemporaneidade, sustentados pela governamentalidade neoliberal.

No jogo do verdadeiro e do falso, o professor é interpelado a uma série de “reconhecimentos” sobre a sua postura pedagógica desatualizada e inadequada para a contemporaneidade para que, enfim, possa entrar na ordem da inovação na educação e se aproximar dos “alunos do século XXI”.

Primeiro, o professor inovador é aquele que *reconhece* as mudanças estruturais que as TICs estão provocando nas relações em todo o campo social. Essa “constatação” se dá por meio do regime de verdade produzido sob a ordem da inovação tecnológica: as transformações incorrem no modo como as informações são visibilizadas, acessadas, integradas, compartilhadas e utilizadas nas plataformas digitais como base para a produção de conhecimento.

Segundo, sob esse regime de verdade da lógica de redes, o professor será impelido a *reconhecer* que as transformações que fazem surgir as plataformas digitais, convergentes, participativas, habilitadas para comunicação instantânea e “acesso irrestrito de informações”, mudam o regime de olhar sobre a educação. Para além da escola, as mídias digitais se constituem como “espaços informais de aprendizagem”, o que altera o modo como o professor atua (deve-se criar “novas formas de ensinar”), como ele avalia o aluno a partir da “personalização” em decorrência do “acompanhamento individual” ou o controle a partir dos dados de navegação para o “desenvolvimento de competências para o século 21”, bem como integrar-se em “novas formas de certificação”. Desse modo, ele é subjetivado a inovar sua prática pedagógica para romper com as limitações do modelo de ensino atual, contribuindo para o ensino em rede e para a formação de um aluno mais ativo na aprendizagem.

Por último, uma vez que o professor se compreenda desatualizado em relação às mudanças tecnológicas, ele *reconhece* que os recursos digitais podem ser aliados no empreendimento da inovação pedagógica. Sob a modalidade de existência do

professor porvir, definida por suas condições de formulação, o professor é inovador porque articula métodos que dialoguem as TICs e as linguagens tradicionais. Procedendo desse modo, finalmente, o professor detido do status de inovador pode assumir posições de “curador de conteúdos”, “provocador”, “mediador e designer da aprendizagem”. Formadas do entrecruzamento entre os discursos pedagógico, tecnológico, econômico e midiático, que por sua vez, são regidos por dispositivos específicos, essas denominações são de ordem social, política, econômica e cultural. Essa ordem constituirá (a) normalidades de sujeitos e corpos na atividade de docência.

Confirmamos, assim, as duas possibilidades de funcionamento propostas, que consistiram em: (a) o discurso pedagógico, ao promover as condições de existência para o professor inovador, possibilita a transição do professor tradicional para o professor “tecnológico”, instituindo verdades, modos de ser e agir sobre os outros e sobre si. Esses regimes de visibilidade e enunciabilidade circunscritos a essa prática discursiva são regidos pela governamentalidade neoliberal, sob os preceitos do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento e (b) consideramos a atuação do dispositivo Sociedade da Informação e do Conhecimento como uma maquinaria que opera na produção política de subjetividades, separa e exclui os que são produtivos dos que são improdutivos. As escolas com a ajuda das TICs tornam o processo de ensino e aprendizagem mais produtivo e eficiente, produzindo sujeitos cujas competências sejam economicamente úteis e força de arranque para nutrir a competitividade mercadológica.

Os resultados da pesquisa revelam que o molde de escola tal como ainda conhecemos e fomos educados está ou tende dissipar-se. Segundo a prática discursiva da SIC, a formação, não pode mais ser reduzida à formal, embora a educação básica deva ser universalizada pela atuação do biopoder e da biopolítica, para que os sujeitos sejam minimamente escolarizados e possam seguir os seus estudos numa formação permanente. As formas de governo contemporâneas são os controles exercidos pela TICs, técnicas da governamentalidade que atuam de forma silenciosa e permanente, nas quais o poder abrange o sujeito, inventando formas de subjetivação incessantemente por meio da inovação. Inovar é se recriar, de modo a tornar mais inteligente, qual seja, usando tecnologia, todos os processos que envolvam o conhecimento, sobretudo o processo ensino aprendizagem, a fim de otimizá-los e torná-los mais produtivos, eficientes e eficazes.

REFERÊNCIAS

- AMBROSI, Alain Ambrosi; PEUGEOT, Valérie; PIMENTA, Daniel. Rumo às sociedades dos conhecimentos compartilhados. In: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMENTA, Daniel (Orgs.). **Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. França: C&F éditions, 2005. (Coleção Sociedades da Informação)
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linga[gem]), 9).
- AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- BARRETO, Tiago. **Vende-se em 30 segundos: manual do roteiro para filme publicitário**. São Paulo: Senac, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **A cultura no mundo líquido**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BEAUD, Michel. **História do Capitalismo de 1500 até nossos dias**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BEMFICA, Juliana do Couto. **Estado, mercado e redes transnacionais na constituição da 'Sociedade da Informação': um estudo sobre os princípios norteadores das políticas para a infra-estrutura de informação**. 2002. 238f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EARM-74CS22/tese_juliana_do_couto_bemfica.pdf?sequence=3> Acesso em: 20 jul. 2016.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. 44 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Decreto n.º 3.294/99, 15 de dezembro 1999.** Institui o Programa Sociedade da Informação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3294.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Lei nº 10.973, 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Lei nº 13.243, 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 193). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Disponível em: 30 ago. 2016.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia:** de Gutenberg à Internet. Tradução Maria Carmelita Pádua Dias. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 8. ed. Tradução Roneide Vanancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault.** Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Filô/Margens)

CHAUÍ, Marilena. A ideologia da competência. In: ROCHA, André (Org.). **A ideologia da competência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3)

CHIGNOLA, Sandro. Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. Tradução de Sandra Dall Onder. **Cadernos IHU ideias**, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, v. 12, n. 214, p. 3-18, 2014. ISSN 1679-0316. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/214cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 447-468.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. _____. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 567-584.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?**. In: _____. Michel Foucault, filósofo. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

_____. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna; rev. trad. Renato Janine. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. O sujeito e o poder. In: _____. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997. (Coleção novos umbrais)

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: O legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

ENQUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação, n. 4, 1991, p. 41-61.

FARHI NETO, Leon. **Biopolíticas: as formulações de Foucault**. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 135-150.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Estudos Foucaultianos, 9).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estratégias, Poder-Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Coleção Ditos & Escritos IV.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção tópicos)

_____. O Cuidado com a Verdade (1984a). In: Manoel Barros da (Org.). **Ética, Sexualidade, Política.** Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autmn Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos V, p. 240-251.

_____. 1926-1984. **Ética, Sexualidade, Política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Moita. Tradução Elisü Monteiro, Inês Autmn Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Jancino: Forense Universitária. 2006. Coleção Ditos & Escritos V.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. (Coleção Campo Teórico)

_____. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no College de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção tópicos)

_____. **Segurança, Território, População:** curso dado no College de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008c. (Coleção tópicos)

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. (Coleção Leituras Filosóficas)

_____. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIACOIA JÚNIOR, Osvaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Folha explica).

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004. 210 p.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultura**. 17. ed. Tradução Adail Ubjira Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para a análise. In: **Dossiê: interpretando o trabalho docente**. Teoria & Educação, n. 4, 1991, p. 3-21.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (ITU). **Documentos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação [livro eletrônico]: Genebra 2003 e Túnis 2005**. Tradução Marcelo Amorim Guimarães. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: http://cqi.br/media/docs/publicacoes/1/CadernosCGIbr_DocumentosCMSI.pdf. Acesso em: 4 jul. 2016.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. Tradução Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades: Crítica da insegurança neoliberal**. Tradução de Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

LE MOS, Ronaldo; DI FELICE, Massimo. **A vida em rede**. Campinas: Papyrus 7 mares, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS)

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Zahar, 2006.

_____. In: **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MANSELL, Robin; TREMBLAY, Gaëtan. **Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável [livro eletrônico]**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO; [tradução Melissa Nicolosi e Gustavo Pugliesi Sachs]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacao/renovando-a-visao-das-sociedades-do->

[conhecimento-para-a-paz-e-o-desenvolvimento-sustentavel/](#)>. Acesso em: 2 fev. 2016.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MCT). **Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002a. Disponível em: <http://www.cgее.org.br/arquivos/livro_branco_cti.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Projeto de Lei**: Designa como Dia da Inovação, o dia 19 de outubro. Brasília: 17 out. 2002b. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/sileg/integras/99810.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MOLETTA, Alex. **Fazendo cinema na escola**: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula. São Paulo: Summus, 2014.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche é a grande política da linguagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Dossiê**: interpretando o trabalho docente. Teoria & Educação, n. 4, 1991, p. 109-139.

PATO, Paulo Roberto Gomes. **Ícone, índice e símbolo, fundamentos para ler e organizar a informação em imagens**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., 2014, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/2597>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PLANK, David. N. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PLATÃO. **A república**. Introdução, tradução e notas Maria Helena da Rocha. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PORVIR. **Tecnologia na Educação**. São Paulo, 2015a. Disponível: <<http://porvir.org/especiais/tecnologia/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. **Recomendações para garantir conectividade nas escolas**. São Paulo, 2015b. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2015/08/Recomenda%C3%A7%C3%B5es_TecnologiaEduca%C3%A7%C3%A3oFinal.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Nações Unidas**: Declaração do Milênio. Declaração aprovada na Cimeira do Milênio. Nova Iorque: 6-8 de set. 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Aprovada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o

Desenvolvimento Sustentável (25-27 de setembro 2015).

<http://www.pnud.org.br/Docs/Agenda2030completo_PtBR.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura). P. 25-44.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-224.

SARDENBERG, Ronaldo Mota. **PROJETO DE LEI**. Brasília: Ministro de Estado da Ciência e Tecnologia, 17 out. 2002. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/99810.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Cylon Gonçalves; MELO, Lúcia Carvalho Pinto. **Ciência, tecnologia e inovação: desafio para a sociedade brasileira - livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia / Academia Brasileira de Ciências, 2001, 250p. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/859>>. Acesso em 02 jul. 2016.

SOUZA, Alípio de. **O que é o poder: pensar com Foucault**. Publicado 10 out. 2012. Disponível em: <<http://www.viverafilosofia.com.br/2012/10/o-que-e-o-poder-pensar-com-foucault.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0004/4795.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

TAMANHAHA, Paulo. **Planejamento de mídia: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

TASSO, Ismara. **Discurso em imagem: verdade, fotografia-documentário e inventário do real**. Revista Científica Ciência em Curso - R. cient. ci. em curso, Palhoça, SC, v. 2, n. 2, p. 113-124, jul./dez. 2013.

_____. **Transcrição da aula: A imagem e discurso**. 31 jul. 2014, 06 nov. 2014. Notas de Aula. Dispositivos operacionais sistematizados pela pesquisadora no trato de leitura discursiva de imagens.

TASSO, Ismara; OLIVEIRA, Valério (Orgs.). **Domínios e dispositivos técnicos, tecnológicos e das tecnologias e(m) discurso: A formação dos conceitos**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2014. 160 p. (Pensadores e Educação, 5).

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10 ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

Disponível em:

<<http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Educacao%20-%20um%20tesouro%20a%20descobrir.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. **Educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios. França:

UNESCO, 2015. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução Marcelo Jacques Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 95-134.

ANEXOS

ANEXO A - Apresentação numérica da revisão de literatura no banco de teses e dissertação capes e na biblioteca de teses e dissertações

Tabela 1 - Levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Entrada	Área(s)	Dissertação(ões)	Tese(s)	Total
discurso sobre uso de TIC na educação	Linguística Ciências Sociais Aplicadas Comunicação Social Educação	12	9	21
inovação e TIC na educação	Ciências da informação Ciências Sociais Aplicadas Administração Educação Educação física	23	11	34
<i>Porvir.org</i>	Comunicação Social	sem registros	1	1
foucault TIC na educação	Educação Ensino de Ciências Comunicação Social	3	3	6
Total				62

Fonte: Autoria nossa com base no banco de teses e dissertações supracitado.

Tabela 2 - Pormenorização quantitativa por Instituição de Ensino Superior (IES) do levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Entrada	Quantidade	Universidade
discurso sobre uso de TIC na educação	4	Universidade Metodista de Sao Paulo
	3	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	2	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
	2	Universidade Federal da Bahia
	1	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
	1	Universidade Federal da Paraíba

	1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	1	Universidade Federal de São Carlos
	1	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
	1	Universidade de Brasília
	1	Centro Universitário de Caratinga
	1	Universidade de São Paulo
	1	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Inovação e TIC na educação	4	Universidade Metodista de São Paulo
	4	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	3	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	3	Universidade Federal do Paraná
	3	Universidade Federal de Santa Maria
	2	Universidade Federal do Rio Grande
	2	Universidade Estadual de Londrina
	2	Universidade Federal de Santa Catarina
	2	Universidade Estadual de Campinas
	2	Universidade de São Paulo
	1	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
	1	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
	1	Universidade do Estado de Santa Catarina
1	Universidade Federal de Alagoas	

	1	Universidade Federal da Bahia
	1	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
	1	Universidade Federal de Viçosa
	1	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<i>Porvir.org</i>	1	Universidade Metodista de Sao Paulo
foucault TIC na educação	3	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	1	Universidade Metodista de São Paulo
	1	Universidade de Brasília
	1	Universidade de São Paulo

Fonte: Autoria nossa, com base no banco de teses e dissertações supracitado.

Fonte: Autoria nossa com base no banco de teses e dissertações supracitado.

Nota: A maioria das pesquisas quantificadas não mobilizam o mesmo referencial teórico proposto na presente pesquisa.

Tabela 3 - Levantamento feito na Biblioteca de Teses e Dissertações - CAPES

Entrada	Área(s)	Dissertação(ões)	Tese(s)	Total
discurso sobre uso de TIC na educação	Linguística	80	-	80
inovação e TIC na educação	Letras Comunicação e Letras Educação	163	-	163
<i>Porvir.org</i>	Comunicação Social	sem registros	-	-
foucault TIC na educação	Educação Ensino de Ciências Comunicação Social	77	77	154
Total				397

Tabela 4 - Pormenorização quantitativa por Instituição de Ensino Superior (IES) do levantamento feito na Biblioteca de Teses e Dissertações - CAPES

Entrada	Quantidade	Universidade
discurso sobre uso de TIC na educação	56	Fundação Universidade de Passo Fundo
	24	Universidade Vale do Rio Verde
Inovação e TIC na educação	32	Universidade do Oeste Paulista
	24	Universidade Estácio de Sá
	50	Universidade Federal do Espírito Santo
	32	Universidade Nove de Julho
	25	Universidade Presbiteriana Mackenzie
<i>Porvir.org</i>	-	Não foram encontrados registros
foucault TIC na educação	51	Fundação Universidade de Passo Fundo
	21	Universidade Vale do Rio Verde
	82	Universidade Católica de Petrópolis

Fonte: Autoria nossa com base no banco de teses e dissertações supracitado.

Nota: A maioria das pesquisas quantificadas não mobilizam o mesmo referencial teórico proposto na presente pesquisa.