

FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO?: O DISCURSO DA INOVAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE*

¿FORMACIÓN O ENTRENAMIENTO?: EL DISCURSO DE LA INNOVACIÓN y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Debbie Mello Noble 1

Resumo: Em nossas pesquisas, temos observado a circulação da forma material inovação imbricada no discurso pedagógico, que tem funcionado na construção de evidências do sentido e determinado as leis e documentos que normatizam a educação brasileira. A formação docente não escapa a essas determinações. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo compreender o funcionamento discursivo da inovação educacional no âmbito das propostas de formação continuada para professores do Novo Ensino Médio. Como recorte metodológico, delimitamos a pesquisa no Estado de Santa Catarina, valendo-nos de materiais formulados pela Secretaria de Educação para constituir nosso arquivo de análise. Os materiais selecionados correspondem ao intervalo de 2017–2020, período que contempla os debates e decisões acerca de um novo formato de Ensino Médio no País e que coincide com crises de diversas ordens no País. Teoricamente, a pesquisa ancora-se na Análise do Discurso franco-brasileira, a partir de autores como Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Como resultados parciais das análises, vimos que demandas externas à educação – econômicas e de organismos internacionais – determinam suas práticas, o que se reflete nas propostas de formação docente continuada.

Palavras-chave: Inovação Educacional. Formação Continuada. Formação Docente. Ensino Médio. Análise do Discurso.

Abstract: In our research, we have observed the circulation of the material form of innovation imbricated in the pedagogical discourse, which has worked in the construction of evidences of the sense and determined the laws and documents that rule brazilian education. The teaching formation does not escape these determinations. In this sense, this work aims to understand the discursive functioning of educational innovation within the proposals for continuing education for new high school teachers. as a methodological approach, we delimit the research in the state of santa catarina, using materials formulated by the department of education to constitute our analysis archive. The selected materials correspond to 2017-2020, period that contemplates the debates and decisions about a new high school format in brazil and that coincides with crises of different orders in the country. Theoretically, the research is based on the franco-brazilian discourse analysis, from authors such as Michel Pêcheux and Eni Orlandi. As partial results of the analyses, we saw that external demands to education - economic and international organizations - determine their practices, wich are reflected in the proposals for continuing teacher education.

Keywords: Educational Innovation. Continuing Teacher Training. High School. Discourse Analysis.

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8037190691002695>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6321-460X>. E-mail: debbiemnoble@gmail.com

*Este trabalho conta com o auxílio financeiro de CAPES e FAPESC, instituições às quais agradecemos.

Introdução

Em nossas pesquisas recentes, temos analisado o funcionamento de um “discurso da inovação na educação”, que se caracteriza por colocar em circulação a forma material *inovação* imbricada no discurso pedagógico. Dito de outro modo, entendemos que esse discurso circula no âmbito pedagógico produzindo um efeito de evidência (de que todo mundo sabe do que se fala) e determinando tanto as leis e materiais que regulam a educação brasileira, quanto, em certa medida, as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação docente não escapa às determinações provocadas pelo discurso da inovação educacional. Exemplo disso é o conjunto de materiais que dão diretrizes – jurídico e pedagógicas – para o Novo Ensino Médio brasileiro, formatando não só os currículos das escolas, mas o funcionamento das formações docentes continuadas.

Diante desse cenário, neste artigo, temos por objetivo compreender o funcionamento discursivo da inovação educacional no âmbito das propostas de formação continuada para professores do Novo Ensino Médio. Como recorte metodológico, delimitamos a pesquisa no Estado de Santa Catarina, valendo-nos de materiais formulados pela Secretaria de Educação deste Estado para constituir nosso arquivo de análise. Os materiais que compõem o arquivo foram produzidos entre os anos de 2017–2020, intervalo eleito por contemplar os debates e decisões acerca de um novo formato de Ensino Médio no País, que culmina com a aprovação e início da implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio. Além disso, o referido período compreende um intervalo de diferentes crises no País: a crise política, que tem como um de seus marcos a retirada de Dilma Rousseff do poder; a econômica, com o crescente desemprego e o retorno do Brasil ao mapa da fome; e a sanitária, com a pandemia mundial de coronavírus.

A presente pesquisa ancora-se teoricamente na Análise do Discurso desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi a partir da teoria do discurso do pesquisador francês Michel Pêcheux. Ser consequente com esta ancoragem significa não tomar a teoria como método a ser aplicado, mas entendendo que seus pressupostos guiam a pesquisa desde os primeiros questionamentos.

Ponto imprescindível a ressaltar é a concepção de língua que guia uma pesquisa em análise do discurso: uma concepção que se afasta da língua como instrumento, passível de uso, e ao mesmo tempo a entende como constitutiva do sujeito, lugar onde a ideologia se materializa e onde, pelas falhas e equívocos, temos acesso ao que lhe é mais próprio. Michel Pêcheux perseguia essa forma de conceber a linguagem que, por um lado, não entende a língua apartada do sujeito; e, por outro lado, também não se apoia no sujeito como senhor do seu dizer. Para lidar com essas questões, Pêcheux fez intervir “conceitos exteriores” àqueles com os quais a linguística de seu tempo estava trabalhando (1997a, p. 73). Dessa maneira, Pêcheux e Fuchs (1997) colocam o discurso na articulação da *linguística* – “como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo” –, do *materialismo histórico* e da *teoria do discurso* como uma “teoria da determinação histórica dos processos semânticos”, atravessado ainda por uma teoria psicanalítica da subjetividade (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 163). O *discurso* é pensado, assim, em uma dupla fundamentação na língua e na história, tendo a língua como base de seus processos, a qual deve ser observada a partir das *condições de produção* do discurso.

Essa articulação teórica afasta a linguagem da visão estruturalista, a qual ressaltava seu aspecto formal e categorizador. Na perspectiva discursiva, a constituição do sujeito e do sentido serão centrais para se pensar a linguagem e o discurso (LEANDRO FERREIRA, 2003, p. 40). Na base da constituição do sujeito está ainda a interpelação ideológica e o inconsciente. Ambos funcionam produzindo as evidências subjetivas nas quais se constitui o sujeito, “dissimulando sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento” e os sentidos. É por meio dessas evidências que se dá o chamado *efeito ideológico elementar*, pelo qual o sujeito se percebe “sempre-já-sujeito”, e, por isso, acredita-se origem de si e de seu dizer. Essa ilusão afeta todo sujeito, levando-o a dizer de diferentes modos para se fazer entender, acreditando ser possível tornar evidente o que se diz. É este ponto que analisaremos no presente artigo, questionando: que dizeres estão circulando como evidentes sobre inovação e formação docen-

te? Que determinações estão em funcionamento nesses dizeres?

A perspectiva discursiva nos ajuda a desfazer as evidências do sentido, já que compreende a língua como lugar material onde se realizam efeitos de sentido, os quais são múltiplos, mas não qualquer um. Nesse sentido, Orlandi (2012a) ressalta que a evidência – a qual é produzida pelo trabalho da ideologia – representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos. É desse modo, portanto, que olhamos para a evidência dos sentidos em torno da *inovação educacional na formação docente*: buscando compreender a saturação dos sentidos como apagamento de sua materialidade e tentando devolver-lhe a historicidade e opacidade.

Metodologicamente, nosso percurso de pesquisa estabeleceu-se, inicialmente, em um movimento entre os questionamentos, a teoria e a coleta de materiais, a qual ocorreu especialmente de forma on-line, nos sites institucionais da Secretaria de Educação e do Instituto Ayrton Senna (responsável pela formação docente para Ensino Médio no Estado de SC) e em portais de educação como o Porvir. Se compreendemos, discursivamente, que um arquivo não pode ser considerado apenas como um “acúmulo de documentos organizados e chancelados por uma instituição ou área de conhecimento”, como alerta Dias (2015, p. 973), nem como “absoluto de materiais ou campo de documentos pertinentes sobre uma questão”, precisamos entender esses documentos como resultado de gestos de seleção que, inclusive, antecedem esta pesquisa, tornando certos documentos “acessíveis” e outros não. Procuraremos explicitar, por meio das análises, alguns desses gestos.

Assim, importa ainda dizer que a constituição do arquivo não é uma etapa à parte do percurso metodológico, ele vai sendo trabalhado ao longo de toda a pesquisa. Dessa forma, realizamos um tratamento inicial dos documentos que compõem nosso arquivo, movimento fundamental para a realização do recorte teórico, mas também para a elaboração da própria pergunta de pesquisa que o recorta, qual seja: *que textos colocam em funcionamento o discurso da inovação educacional relacionado à formação de professores?*

A resposta a este questionamento trouxe à tona, por um lado, leis, portarias, guias, planos de educação e materiais de formação pedagógica que textualizam o imaginário de construção de uma educação inovadora no País e no Estado por meio do discurso jurídico. Por outro lado, também nos colocou diante de relatos, comentários, registros, materiais de aula e planejamentos de Escolas e professores do Ensino Médio de Santa Catarina durante a pandemia de Covid-19 e o período de ensino remoto, dando conta de um desdobramento pedagógico do tema em um contexto específico de crise.

Importante ressaltarmos, ainda, que ao citarmos aqui os documentos que compõem nosso arquivo, entendemos que eles não são todos os materiais disponíveis sobre a questão, mas sim aqueles selecionados – diante do que estava disponível – como pertinentes para começar a compreender o que produz alguns efeitos de sentido sobre a formação pedagógica afetada pelo discurso da inovação educacional.

Dando sequência ao nosso percurso metodológico, passamos para o movimento de análise que se desenvolve, na perspectiva discursiva, inicialmente por uma descrição/interpretação dos materiais, olhando para a superfície linguística e, então, retornando à teoria. Para Courtine, considerar a materialidade discursiva implica em não tomar o discurso como representação do linguístico, mas sim realizar a análise linguística como uma das etapas do processo analítico-discursivo, aliada à análise histórica das condições de produção, “E com isso levar em conta a materialidade discursiva como objeto próprio, isto é, que produz seu lugar de proposições teóricas” (COURTINE, 2016, p. 15). O movimento de ir-e-vir teoria/corpus é, portanto, a opção metodológica pela qual o analista do discurso ao mesmo tempo em que constitui seu corpus, elabora as análises, sempre retornando à teoria e com esta realizando um batimento, uma vez que ancorado nela o analista elabora as perguntas a serem feitas para o material de análise. Para os fins deste artigo, recortamos o material em sequências discursivas, que são fragmentos de linguagem e situação que servem a uma análise não exaustiva do material.

Desse modo, este artigo é dividido em duas partes: na primeira delas, trazemos algumas condições de produção do objeto de análise e, na sequência, realizamos um gesto analítico de algumas sequências discursivas (doravante SDs) do corpus. Por fim, apresentamos algumas considerações que as análises permitiram expressar.

A Formação Continuada de Professores e o Discurso da Inovação Educacional em Santa Catarina

Um dos principais fatores que contribui para o desenvolvimento e a melhoria na educação de um país são as condições de formação inicial e continuada que proporciona. No Brasil, diante de tantos problemas enfrentados pela educação, especialmente em contextos de crise, como no último quinquênio, uma formação docente inicial sólida é, muitas vezes, um desafio. Se, por um lado, o aumento no número de cursos de licenciatura marca, segundo Barreto (2015, p. 681) “a expansão das oportunidades educacionais à população”, especialmente pela proliferação de cursos na modalidade EAD; por outro, entendemos que a melhoria da qualidade da educação básica “não se modifica apenas pela nova titulação dos professores” (BARRETO, 2015, p. 681). Essa rápida expansão dos cursos de licenciatura também gera problemas na qualidade da formação inicial.

Nesse sentido, segundo Romanowski e Martins (2010), a formação continuada é um dos elementos a possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que complementa sua “formação inicial e constitui condição de acesso para níveis mais elevados na carreira docente” (2010, p. 287).

Como política pública, a formação docente tem como marco regulatório a LDB (BARRETO, 2015). Atualmente, a formação continuada está prevista e detalhada na Resolução do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e institui uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Segundo Cosenza et al. (2020, p. 33), essas políticas contribuem para uma formação continuada sólida, que tem como fundamentos “a diversidade, a democracia e o compromisso com o pleno desenvolvimento humano” e se distinguem de um certo ideário “no qual a formação continuada se faz como uma obrigação individual e coletiva de professoras/es, assegurando assim o aprimoramento de sua formação e, logo, da potencialidade do seu trabalho”.

Nessa perspectiva, a formação continuada configura-se em mais uma esfera da educação pública brasileira sobre a qual precisamos nos debruçar, a fim de analisar que imaginários e determinações estão em funcionamento nas diretrizes que a regem. Assim, atentamos para o que alerta Romanowski e Martin:

os problemas que afetam a formação dos professores, sobretudo a desarticulação entre a formação e a prática docente, expressam a nova configuração da organização do trabalho sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à promoção da educação para todos, encontra-se fortemente ancorada no mercado e controle do trabalho. (2010, p. 287).

A produtividade e a regulação do trabalho docente ancorada no mercado são pontos tocados pelas autoras com os quais pretendemos dialogar neste trabalho. Uma vez que analisamos documentos que correspondem às dimensões jurídica e pedagógica que compõem um Novo Ensino Médio, percebemos a recorrência do termo *inovação* acompanhado de uma injunção à adoção e ao uso de novas tecnologias. A formação continuada dos professores relativa à implementação desta nova modalidade não escapa a essa lógica.

Em Santa Catarina, isso se dá por meio de alguns acordos de cooperação técnica e pela formulação de planos de inovação e tecnologia voltados à educação básica, que começam a surgir em meados de 2017. Outro exemplo é a adoção do pacote de ferramentas Google for Education, movimento que previa a formação continuada dos professores da rede para uso das tecnologias e iniciava a implantação gradual dessas nas escolas naquele ano. O Plano de Inovação e Tecnologia Educacional (PEITE) é um dos resultados desse posicionamento, traçando prioridades e ações para a educação do Estado, incluindo a formação continuada de professores.

No entanto, a condição de isolamento social gerada pela pandemia de Covid-19, em

2020, colocou as secretarias de educação frente ao desafio da celeridade na implementação desses processos de inovação e tecnologia nas escolas da educação básica. A aceleração trouxe consequências para a formação continuada dos professores de Santa Catarina. Diante dessa observação das condições de produção de nosso objeto, passamos aos gestos de análise.

Alguns Gestos de Análise

Na tentativa de organizar os materiais que vimos coletando, buscamos um ponto de encontro que nos auxilie a estabelecer os recortes necessários para estabelecer um efeito de organização para o trabalho. Chamamos de *ponto de encontro* de forma a marcar a posição discursiva em que nos ancoramos, segundo a qual o processo discursivo não é linear, motivo pelo qual não seria consequente estabelecer uma origem dos discursos ou organizar o material cronologicamente. Nesse sentido, nossa entrada nas análises do material se dá no ponto em que visualizamos o percurso da forma material *inovação*, no discurso oficial de Santa Catarina, encontrando-se com o discurso oficial do Brasil em relação ao Ensino Médio. Esse ponto se dá, em nosso entendimento, no acontecimento da Reforma do Ensino Médio de 2017, onde as questões que vínhamos observando em Santa Catarina são recobertas por leis, guias e materiais de formação pedagógica em torno da Base Nacional Comum Curricular, dos itinerários formativos, da *inovação* e do apelo à entrada das tecnologias digitais na escola.

Como apontamos anteriormente, o Estado de Santa Catarina vem se posicionando no sentido de se tornar “referência em inovação” na América Latina. Esse posicionamento, que está ligado a um âmbito econômico e de desenvolvimento, não deixa de produzir efeitos e demandas para a educação, bem como resultam em materiais e estratégias de formação continuada, como exploraremos mais a frente. Nessa esteira, o documento *Guia de Desenvolvimento de Ecossistemas e Centros de Inovação* (SANTA CATARINA, 2017) formula objetivos e desdobramentos da construção e implantação de Centros de Inovação no Estado, os quais podem ser entendidos como a concretude (materialização em espaços físicos) do discurso da inovação do Estado. Neste documento, fica marcada a influência de dizeres vindos do exterior, sendo citados textualmente organismos internacionais como Banco Mundial e OCDE¹, que versam sobre a necessidade do aumento da produtividade como “principal fator para geração do crescimento econômico”, assim como a inovação seria o principal fator para o aumento da produtividade.

Diante desses estudos internacionais tomados como referência para o Estado de SC, o *Guia* traz o entendimento de um ciclo: o “ciclo virtuoso da inovação”, no qual conhecimento, produtividade, economia e políticas públicas estariam imbricados e se sobredeterminariam. Neste documento, está marcado o entendimento de que, para gerar mais inovação, é preciso “construir uma nova classe *empreendedora e inovadora*”, demanda que recai diretamente à educação, que deve privilegiar “os temas da *inovação e empreendedorismo* nas escolas e universidades” (SANTA CATARINA, 2017, p. 30).

É neste ponto que nos detemos, compreendendo, com Pêcheux (2012), que para toda demanda há já uma resposta pré-concebida. Assim, a resposta a esta demanda do Estado de SC está na proposição de um “Pacto pela Inovação”, o qual é formulado no mesmo documento de forma modalizada, ou seja, apresentando-o como um *convite*, mas ao mesmo tempo já deter-

¹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE ou OECD, na sigla em inglês), funciona como um órgão observador das Nações Unidas. Como seu nome identifica, está voltada para a cooperação entre os países que dela fazem parte e o “desenvolvimento econômico mundial”. Em relação a este órgão, o Brasil é considerado um “parceiro-chave” desde os anos 1990 e, desde 2017, pleiteia a entrada oficial na Organização. O Ministério da Educação do Brasil mantém uma parceria com a OCDE, “para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação” (cf. portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20746:organizacao-para-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde. Acesso em: 26 jan. 2021). Dentre as ações da OCDE, está o PISA, programa que avalia os estudantes e compara-os em um nível internacional. Além disso, a OCDE mantém um Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI, em inglês), que promove pesquisas, indicadores e comparativos internacionais sobre inovação na educação, “explorando olhares futuros e aproximações inovativas para educação e aprendizado, e facilitando pontes entre pesquisa em educação, inovação e desenvolvimento de políticas”. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/ceri/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

minando as ações necessárias a serem executadas por cada instância da sociedade.

No âmbito da educação básica, o documento sugere que as escolas possam contribuir implementando disciplina específica ou transversal em *empreendedorismo e inovação*; desenvolvendo programas complementares ou de *contraturno* em *empreendedorismo e inovação*; explorando novos métodos e ambientes educativos; explorando o uso de tecnologias e ferramentas digitais; e reforçando o ensino de línguas estrangeiras (SANTA CATARINA, 2017, p. 50).

Sabemos que as escolas do Estado possuem certa autonomia na tomada de decisões, tanto para a discussão curricular quanto para a proposição de formações pedagógicas. No entanto, é possível perceber que a maioria dos tópicos sugeridos nesta lista passam pela necessidade de mudanças mais profundas nas instituições escolares, como alterações no currículo, em horários e no desenvolvimento de programas, bem como pelo investimento em formação docente continuada, que proporcione uma profunda reflexão sobre as práticas docentes e sobre as expectativas de mudanças dessas práticas. Entendemos, assim, que somente a *sugestão* formulada neste documento não teria a força de *implementação* materializada em um “Pacto”. Portanto, entendemos que as demandas/comandas presentes neste documento apontam para outras materialidades que surgem nessa conjuntura, como as leis e Diretrizes Curriculares que estabelecem a Reforma do Ensino Médio, por exemplo.

Há que se destacar, nesse sentido, a recorrência de *inovação* relacionada a *empreendedorismo* presente neste documento, que não passa somente pelas instâncias da iniciativa privada e dos setores da economia, mas na sugestão de implementar uma disciplina de empreendedorismo nas escolas, o que encontra eco em diversos documentos relativos à constituição de um “Novo” Ensino Médio no País e em Santa Catarina. Além disso, há a recorrência da injunção ao *uso de tecnologias digitais e de novos métodos*, injunção que aponta para diversos outros textos oficiais que também fazem parte dessa Reforma.

Até aqui, nos empenhamos em mostrar alguns movimentos de imbricação da forma material *inovação* na educação básica, mais especificamente no Ensino Médio, e nos discursos que o constituem. Com isso, foi possível lançar um primeiro olhar para demandas externas à educação que vêm determinando o Ensino Médio de Santa Catarina. Após essa primeira constatação, passamos à análise de algumas sequências discursivas recortadas do *corpus* em que confrontaremos: 1) o planejamento das formações continuadas para professores do Ensino Médio de SC no âmbito jurídico-pedagógico; 2) a prática de formação docente em SC para as atividades remotas em abril de 2020, durante a pandemia de Covid-19.

O documento que elegemos como textualidade para observar o planejamento da formação docente relacionado à inovação é o Plano Estadual de Inovação e Tecnologia Educacional (PEITE) da Secretaria de Educação de Santa Catarina (2017). Ao longo de todo o documento, fica marcada uma relação estreita entre inovação e tecnologias, sendo apontado que as ações nele planejadas são de “base tecnológica”. Isso marca a construção de uma evidência dos sentidos, na qual inovação seria equivalente à tecnologia. Nesse sentido, olhamos para a Sequência Discursiva 1 (SD1):

SD1 - A **Inovação** e a **Tecnologia tem** potencial para produzir resultados exponenciais e fazer da educação um vetor de desenvolvimento. (PEITE-SC, 2017).

Interessante observar, na superfície linguística, que a coordenação *inovação e tecnologia* está formulada de tal maneira imbricada que o verbo *tem* não leva acento, forma que marca o singular, opção sintática de concordância quando os termos do sujeito composto estão em relação de sinonímia. Quer dizer, inovação e tecnologia aparecem, nesta formulação, como dois termos que produziriam um mesmo efeito de sentido. Questionamos: o que essa equivalência de sentidos, marcada em um possível equívoco, traz à tona? Se inovação e tecnologia na educação tem o mesmo potencial e equivalem entre si, bastaria ao professor ter acesso e dominar as tecnologias para inovar e “fazer da educação um vetor de desenvolvimento”? Além disso, a SD traz significantes estranhos ao campo da educação: *resultados exponenciais e vetor de desenvolvimento* são pré-construídos do mundo da produtividade, marcando, na língua, a produção de uma demanda de ordem econômica para a educação.

No entanto, percebemos aí uma contradição latente em relação às condições materiais das diferentes escolas e dos diferentes sujeitos da prática pedagógica. A garantia de que inovação gera resultados exponenciais, poderia ser a resposta para a saída de uma crise da educação para a qual se aponta constantemente no senso comum. está ancorada ela também em pré-construídos de outra dimensão, que não a da educação. Ou seja, da mesma forma como afirma Gallo (2019, p. 245) em sua análise da proposta de flexibilização curricular do Novo Ensino Médio, “a contradição está no fato de aprofundar uma diferença já presente nos sistemas de ensino, nas escolas e nos sujeitos-alunos, sob o manto de uma inovação”.

Nessa esteira, importa destacar que a apresentação do documento PEITE aponta para um processo de construção do plano que se deu de forma participativa, plural e democrática “onde os participantes tiveram voz e vez para contribuir e trazer ao debate diferentes olhares do que se entende por Inovação na Educação e quais usos possíveis existem das Tecnologias neste cenário”. No entanto, conforme o que mostra o Plano, não estão representados neste processo os professores e gestores das escolas da rede:

Este documento resulta de um processo intenso de colaboração entre representantes de diferentes esferas - a Secretaria de Estado da Educação (SED), o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB) e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), vinculados às Agências de Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina. (SED-SC; CIEB, 2017, p. 7).

Passemos àquilo que a textualidade deste documento traz sobre a formação docente:

Figura 1. Sequência Discursiva (SD2).

PRIORIDADE 1 - Formação de professores e de Núcleos de Tecnologia Educacional

Realizar formação continuada sobre **temas relacionados à tecnologia educacional e inovação**, presencial e/ou à distância para professor, equipe pedagógica e profissionais dos NTEs, possibilitando **ressignificar práticas pedagógicas** no cotidiano escolar.

Fonte: (SED-SC; CIEB, 2017, p. 7).

O plano prevê formação continuada sobre temas “relacionados à tecnológica educacional e inovação” que possibilitem a ressignificação das práticas pedagógicas. Essas formações não seriam somente para os professores, mas abrangeriam também as equipes pedagógicas das escolas e os profissionais que fazem parte dos Núcleos de Tecnologia do Governo do Estado.

Para que o plano seja colocado em prática, se prevê algumas ações que organizam a formação pedagógica: primeiro se formariam os profissionais de tecnologia dos Núcleos, posteriormente, se oferecem “formações de multiplicadores” e, então, estes multiplicadores levariam para as escolas o que aprenderam para, só então, desenvolver-se “um conjunto de metodologias que os multiplicadores *aplicarão* junto às escolas”.

É válido problematizarmos o termo em destaque: *aplicar*. Se por um lado o verbo traz o efeito de sentido possível de “colocar em prática”, não deixa de ser viável pensar em outros efeitos de sentido: o de sobrepor uma metodologia a uma prática já em curso; ou ainda o de prescrever algo a alguém, como se aplica um multa, se aplicam metodologias nas práticas de professores que nem as debateram, nem as refletiram junto a seus alunos.

Como vimos até aqui, há uma preparação no Estado de Santa Catarina para a consolidação de um Novo Ensino Médio, o qual pressupõe currículos diversificados, itinerários forma-

tivos e eixos estruturantes que estão baseados em um discurso que relaciona, muitas vezes, *inovação* e tecnologia digital. Há também leis e planos específicos que tratam da *inovação* tecnológica, para que as práticas pedagógicas contemplem a inovação e a tecnologia como estratégias para “tornar Santa Catarina referência nacional no uso de inovações e tecnologias para melhorar a qualidade e a equidade da educação” (PEITE). É nesta conjuntura do Estado que chegamos ao ano de 2020, ou seja, metade do tempo previsto para implantação do PEITE, que estabelece um planejamento para o período de 2018 a 2022.

Em marco de 2020, a pandemia mundial de coronavírus (Covid-19) chega ao Brasil, impondo uma reorganização da sociedade brasileira e da educação em geral em observação às recomendações de isolamento social. O efeito que este acontecimento histórico provoca no funcionamento da prática pedagógica é imediato: é preciso garantir de alguma forma o ano letivo e, ao mesmo tempo, respeitar o distanciamento social. Em SC, a organização da Secretaria de Educação se deu de forma muito rápida, porém com poucas possibilidades de formação de professores, e de preparo para escolas e alunos. Antecipou-se o recesso escolar de julho para março, de forma a dispor de duas semanas imediatamente para a reorganização e para a preparação das formações dos professores para as atividades *não presenciais*.

Com este acontecimento, a educação é determinada em uma nova conjuntura, a qual afeta diretamente a formação docente. Quando professores e gestores das escolas retornaram do recesso, foram realizadas formações pedagógicas, as quais se deram através de *webinars*² e manuais de acesso sobre o ambiente on-line onde ocorreria o envio das atividades para os alunos. A figura a seguir mostra a página inicial das formações on-line:

Figura 2. Captura de tela da página inicial do ambiente das formações de professores da SED-SC.



Fonte: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/in%C3%ADcio>. Acesso em: 20 jan. 2021.

A figura a seguir mostra o ambiente onde estão postados os *webinars*:

² Modalidade de seminário on-line, com a participação de especialistas em determinado tema, que ocorre geralmente em tempo real, mas que pode ficar gravado, para que o público possa interagir realizando perguntas por meio da disponibilização de um chat.

Figura 3. Captura de tela do ambiente das formações de professores da SED-SC.

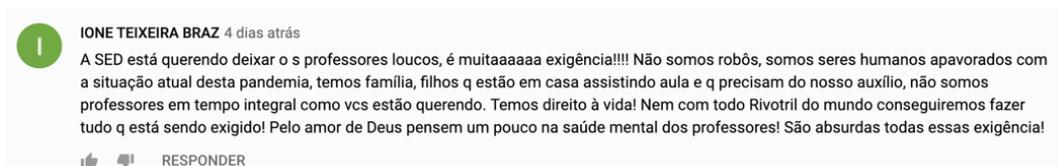


Fonte: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/in%C3%ADcio>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Os webinars produzidos foram publicados em sequência (31 webinars de 02/04 a 15/05/2020), sendo ainda concomitantes ao planejamento das primeiras atividades com alunos. Cada webinar possuía um público determinado, sendo divididos pelas áreas de conhecimento, e geralmente trazendo formadores dessas áreas para compartilhar práticas relacionadas às temáticas propostas, como práticas pedagógicas mediadas por tecnologias na educação inclusiva, no EJA, Libras e nas áreas que compõem o ensino médio, alfabetização e letramento, e especialmente o uso das ferramentas Google, como Classroom, Meet, documentos etc.

Além disso, o ambiente onde estão postados os vídeos traz a ideia de acúmulo de informações própria de espaços enunciativos informatizados, gerando no sujeito a impotência de quem se depara com uma totalidade não alcançável, conforme o que podemos visualizar no trecho a seguir, comentário formulado em relação a um dos vídeos de formação e postado no YouTube:

Figura 4. Captura de tela



Fonte: <https://www.youtube.com/c/EducaoSC>

É interessante observar a distinção entre as formações presenciais (conforme ocorriam antes da pandemia) e os webinars assistidos em tempo real, bem como a distinção entre estes e sua modalidade gravada. Se, presencialmente, as formações eram diferentes para cada escola ou comunidade, uma vez que um mesmo palestrante não poderia estar em vários lugares ao mesmo tempo, e contavam com separação de tempo para palestras e planejamento, nos webinars, elas são iguais tanto para professores da Grande Florianópolis quanto de comunidades do extremo oeste catarinense, por exemplo, e se dão de forma simultânea às demais atividades que o professor precisa realizar. Esse modo de funcionamento das formações, por um lado, possibilita que professores de diferentes comunidades tenham acesso ao mesmo conteúdo; no entanto, não consideram a especificidade de cada comunidade, os anseios e problemas que a adaptação aos espaços enunciativos informatizados podem suscitar.

Nesse sentido, também os webinars assistidos em tempo real diferenciam-se daqueles assistidos posteriormente, de forma gravada. Segundo Orlandi (2012a, p. 203), a gravação é

uma forma específica de circulação das palavras que produz condições para diferentes efeitos de sentido. Os webinars gravados também não são idênticos aos vídeos produzidos pelos youtubers, pois aí há um outro efeito-leitor envolvido, edição e normatizações próprias da discursividade dos espaços enunciativos informativos. Os webinars gravados se distinguem essencialmente daqueles visualizados em tempo real, uma vez que se perde algo essencial para uma formação de professores: a possibilidade de interlocução - que nos webinars em tempo real se dá na possibilidade de o professor enviar dúvidas e comentários durante a transmissão.

É claro que a especificidade do acontecimento pandemia gera novas condições de produção para a educação, no entanto, a lógica da produtividade nesse momento constitui-se talvez em uma contradição, já que nem professores, nem gestores, tampouco famílias e alunos estavam preparados para a retomada das atividades. Nesse sentido, poderíamos entender que a preparação para os professores iniciarem a *educação em rede* se deu na forma de *capacitação* – no sentido proposto por Orlandi, colocando-se os professores diante de informações sobre as ferramentas e plataformas a serem utilizadas, muitas vezes sem possibilidade de interlocução?

Essa problematização é trazida por Orlandi e Sarian (2020), ao afirmar que uma *formação pedagógica* deve “abrigar a possibilidade de se pensar em uma prática pedagógica de construção real de conhecimento, e não presa ao imaginário escolar já significado antes mesmo que se estabeleçam relações concretas com os alunos”. Distinguindo os sentidos de *formação* daqueles ligados à *capacitação*, Orlandi relaciona isto à outra importante distinção: aquela entre *informação* e *conhecimento*. Dessa forma, quando a formação está muito mais ligada à informação do que à construção de conhecimento, ela se relaciona aos sentidos de *capacitação*. A capacitação está muito mais ligada, portanto, aos sentidos de consumo da formação social capitalista. Isso aponta, mais uma vez, para o primado da economia e do desenvolvimentismo sobre a educação, no qual os sujeitos da prática pedagógica estão colocados fora dos processos de construção do conhecimento dos quais deveriam ser protagonistas.

Considerações Finais

Em nossas pesquisas realizadas até aqui, temos observado que o enunciado inovação circula na educação brasileira, nos últimos anos, produzindo um efeito de sentido de injunção e de demanda. Também há uma regularidade em torno de inovação/tecnologia como complementares, como duas partes de uma mesma forma material. Diante desse reconhecimento, buscamos, através de alguns recortes para este artigo, opacizar evidências e mostrar aquilo que aponta para certas contradições.

Assim, vimos que, no Brasil, e no caso desta pesquisa, no Estado de Santa Catarina, as demandas produzidas por organismos internacionais – como Banco Mundial e OCDE – e iniciativa privada, se relacionam fortemente com a circulação repetida deste enunciado, produzindo demandas para a educação que, muitas vezes, não são próprias deste campo ou não são constituídas em suas práticas e com os sujeitos dessas práticas. Isso se reflete nas propostas de formação docente continuada, como vimos nas análises.

Entendemos, portanto, que a economia é um dos pontos dominantes de determinação das relações sociais na formação social capitalista, e, da mesma forma, funciona como uma das determinações da educação brasileira, já que a educação também é um indicador relevante para a economia. Assim, nos deparamos com a contradição. Se, por um lado, as formulações evidenciam uma preocupação com a educação e suas práticas, da qual o investimento e planejamento em inovação e tecnologia seria uma marca, por outro, os gestos de interpretação em torno dessas formulações apagam os sujeitos da prática pedagógica, especialmente no que toca os docentes, colocando-os fora do processo de produção/reflexão teórica sobre esses novos instrumentos e constituindo-os, discursivamente, como *aplicadores* desses instrumentos. Isso aponta para a divisão social do trabalho de leitura, de que nos falava Pêcheux (1997b, p. 58), ou seja, de um lado aqueles que possuíam o direito de produzir leituras originais – e, aqui, de refletir criativamente sobre as possibilidades da inovação/tecnologia nas práticas pedagógicas – de outro, aqueles a quem cabe “a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos

gestos anônimos do tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’ – ou seja, de aplicar o que está na letra da lei ou nos manuais e guias de *como fazer*.

No entanto, como também ressalta Pêcheux, “não há ritual sem falhas” (1990), o que nos permite pensar que os sujeitos resistem, e que essa resistência se dá em diferentes e pequenos gestos – que nos cabe futuramente analisar – como não entender direito, entender de outro modo, no “trabalho contraditório entre repetir e transgredir as regras, entre o conhecido e o desconhecido, entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia, criando condições para simples reformas ou para transformações estruturais” (SILVA, 2003).

Referências

COSENZA, Angélica; DIAS, Juliana Madalena Trifilio; AMORIM, Cassiano Caon. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DA UFJF. [S. l.], v. 13, n. 25, p. 12, 2020.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 14–35, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090>.

DIAS, Cristiane. A tecnologia como condição de produção do conhecimento na sociedade contemporânea: redes, memória e circulação. In: FLORES, Giovanna G. Benedetto; GALLO, Solange Leda; NECKEL, Nádia Régia Maffi (org.). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. Campinas: Pontes, 2015. v. 1.

GALLO, Solange Maria Leda. O novo Ensino Médio e a linguagem: uma reforma, muitos sentidos. **Revista ECOS**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4376>. Acesso em: 16 jul. 2020.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. **Espaços de Circulação da Linguagem**, [S. l.], n. 27, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11896/7318>.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2012. b.

ORLANDI, Eni Puccinelli; SARIAN, Maristela Cury. Entrevista com Eni Orlandi. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 17, p. 8–17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2020.47299>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/47299>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PÊCHEUX, Michel. DELIMITAÇÕES, INVERSÕES, DESLOCAMENTOS. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 19, p. 7–24, 1990. DOI: 10.20396/cel.v19i0.8636823. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 17 abr. 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. a.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni (ed.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. b.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). *In: Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 30, p. 285–300, 2010. DOI: 10.7213/rde.v10i30.2416. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2416>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SED-SC; CIEB. **Plano Estadual de Inovação e Tecnologia Educacional de Santa Catarina**, 2017.
SILVA, Mariza Vieira. Forma Escolar. *In: Endici - Enciclopédia Discursiva da Cidade*. Campinas: Unicamp, 2003.

Recebido em 30 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.