



JOELMA APARECIDA BRESSANIN

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO
GROSSO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PROGRAMA GESTAR**

***POLICIES FOR CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN MATO
GROSSO: A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE GESTAR PROGRAM***

CAMPINAS

2012



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

JOELMA APARECIDA BRESSANIN

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO
GROSSO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO PROGRAMA GESTAR**

Orientadora/Supervisor: Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

***POLICIES FOR CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN MATO
GROSSO: A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE GESTAR PROGRAM***

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Doctorate thesis presented to the Language Studies Institute of the University of Campinas to obtain a Ph.D. in Linguistics.

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

B754p Bressanin, Joelma Aparecida, 1976-
Políticas de formação continuada de professores em
Mato Grosso : uma análise discursiva do Programa Gestar
/ Joelma Aparecida Bressanin. -- Campinas, SP : [s.n.],
2012.

Orientador : Claudia Regina Castellanos Pfeiffer.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar
II. 2. Políticas públicas em educação. 3. Formação
continuada do professor. 4. Consenso (Ciencias sociais). I.
Pfeiffer, Claudia Regina Castellanos. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.
III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Policies for continuing education of teachers in Mato Grosso: a
discursive analysis of the Gestar program.

Palavras-chave em inglês:

Gestar II
Public policies of education
Continuing education of teachers
Consensus

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Doutora em Linguística.

Banca examinadora:

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer [Orientador]
Mariza Vieira da Silva
Luiz Francisco Dias
Carolina Maria Rodríguez Zuccolillo
José Horta Nunes

Data da defesa: 30-08-2012.

Programa de Pós-Graduação: Linguística.

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

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 30 de agosto de 2012, considerou a candidata JOELMA APARECIDA BRESSANIN aprovada.

BANCA EXAMINADORA:

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer



Mariza Vieira da Silva



Luiz Francisco Dias



Carolina María Rodriguez Zuccolillo



José Horta Nunes



Ana Maria Di Renzo

Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta

Ana Cláudia Fernandes Ferreira

IEL/UNICAMP
2012

A Deus
Aos meus pais Lupércio e Maria José
À memória de meu irmão Adailton
Aos meus irmãos Mariza, Alexandra e Fernando
Ao meu filho Leonel, alegria do meu viver...

AGRADECIMENTOS

Especialmente à professora Claudia Pfeiffer a quem admiro pelo profissionalismo e simpatia. Sua orientação e incentivo na busca da maturidade teórico-analítica foram fundamentais nesse percurso.

Às professoras Mariza Vieira, Carolina Rodríguez e Ana Di Renzo pelas sugestões valiosas no desenvolvimento da pesquisa, especialmente, na qualificação.

Aos professores Luiz Francisco, José Horta, Ana Luiza e Ana Claudia pela leitura do meu trabalho e pela contribuição ímpar.

Ao professor Eduardo Guimarães e demais professores do Instituto de Estudos da Linguagem pela oportunidade de interlocução entre os pesquisadores da Unicamp e da Unemat.

As professoras Vera Regina e Olímpia e demais professores do Programa pela colaboração e incentivo.

Aos colegas do Dinter: Águeda, Elizete, Gleide, Isaias, Jocineide, Lucimar, Marcelo, Maria José, Marilda, Maristela, Mirami, Mônica, Nilce, Paulo, Rosimar, Sandra Luzia, Sandra Raquel, Silvia e Taisir por compartilharem as incertezas, os desejos e as conquistas do percurso acadêmico, em especial, pela amizade.

Aos meus pais, Lupércio e Maria José, com todo amor, admiração e respeito pela simplicidade e grandeza.

Aos meus irmãos e todos os familiares que me apoiaram e sempre torceram por mim.

Ao meu filho Leonel que superou as minhas ausências em razão dos estudos e me confortou tantas vezes com doces beijos e abraços sinceros.

À Capes e à Fapemat pela bolsa de estágio em Campinas.

A todos aqueles que, embora não nomeados, estiveram presente me incentivando sempre.

Muito obrigada!

RESUMO

Neste estudo observamos o modo como alguns discursos sobre a educação postos pelas políticas públicas de ensino significam a posição de professor e sustentam a necessidade da formação continuada. Selecionamos como corpus o programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), inserido em Mato Grosso, em 2009, e analisamos o portfólio de um professor participante, produzido como forma de avaliação do Curso. Iniciamos nosso percurso refletindo sobre a relação entre Conhecimento, Estado e Sociedade para compreender como se dá a institucionalização do saber sobre a língua no Brasil e o processo de sua produção e circulação nas Instituições, sobretudo, na Escola. Refletimos também sobre o modo como o indivíduo, afetado pela língua, é interpelado em sujeito pela ideologia. E isto produz a forma-sujeito-histórica capitalista, que por sua vez, produz o processo de individualização do sujeito pelo Estado, responsabilizando-o e fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. Observamos este funcionamento nas políticas públicas de ensino de modo geral e, em particular, nos cursos de formação continuada de professores. As análises mostraram que a posição sujeito-professor enquanto sujeito jurídico e sujeito de conhecimento resultam das formações imaginárias, que refletem no seu discurso as formações ideológicas com as quais se identifica e se constitui. Vemos seus efeitos materializados nas discursividades do próprio professor, (re)atualizando os sentidos da falta constitutiva, sempre presente no processo de escolarização. Desse modo, o consenso produzido pelas políticas públicas de ensino, ao colocar o professor como mediador do aluno na relação com o conhecimento, acaba atribuindo a ele a responsabilidade pelo fracasso escolar, apagando todo o processo sócio-histórico que o produz.

Palavras-chave: Políticas públicas de ensino, Formação continuada de professores, Gestar II, Consenso.

RÉSUMÉ

Dans cet étude nous observons la forme comme certains discours sur l'éducation mis en oeuvre par les politiques publiques d'enseignement signifient la position de professeur et soutiennent le besoin de la formation prolongée. Nous avons choisi comme corpus le programme Gestion de L'Apprentissage Scolaire (Gestar II), inséré dans l'Etat du Mato Grosso, en 2009, et nous avons analysé le portefeuille d'un professeur comme une manière d'évaluation du cours. Nous avons commencé notre parcours avec une réflexion sur la relation entre la Connaissance, l'État et la Société dans le but de comprendre comment fonctionne l'institutionnalisation du savoir sur la langue au Brésil et le processus de sa production et circulation dans les institutions, en particulier, à l'Ecole. Nous avons réfléchi également sur la façon dont l'individu, touché par la langue, est interpellé en sujet par l'idéologie. Et elle produit la forme-sujet-historique-capitaliste, qui à son tour, produit le processus de l'individuation du sujet par l'Etat, en le rendant responsable et en faisant fonctionner la relation entre les droits et les devoirs. Nous observons ce fonctionnement dans les politiques publiques d'enseignement en général et, en particulier, dans les cours de formation prolongée pour les professeurs. Les analyses ont montré que la position sujet-professeur, comme sujet de droit et sujet de connaissance, résulte des formations imaginaires, qui reflètent dans son discours les formations idéologiques avec lesquelles elles s'identifient et se constituent. Nous en voyons les effets matérialisés dans les discours du professeur lui-même (re) mis à jour les sens du manque constitutif, toujours présent dans le processus de scolarisation. Ainsi, le consensus réalisé par les politiques publiques de l'éducation, plaçant le professeur comme le facilitateur de l'élève par rapport à la connaissance, donne-lui, à la fin, la responsabilité de l'échec scolaire, en effaçant tout le processus socio-historique qui le produit.

Mots-clés: Les politiques publiques de l'éducation, La formation prolongée des professeurs, Gestar II, Consensus.

ABSTRACT

In this study, we observed how some discourses on education placed by the public policies of education means the teacher position and support the need for continuing education. We selected as a corpus the Management Learning School program (Gestar II), inserted in Mato Grosso in 2009, and analyzed the portfolio of a teacher participant, produced as a way of evaluate the Course. We started our route reflecting on the relationship between Knowledge, State and Society in order to understand how the institutionalization of knowledge about language in Brazil and the process of its production and circulation in the institutions occur, especially in school. We also reflect about how the individual, affected by language, is interpellated into subject by ideology. And it produces the capitalist form-historical-subject, which in turn produces the process of individualization of the subject by the state, blaming it and making the relation between rights and duties work. We see this working in public policy education in general and in teachers continuing education courses in particular. The analyzes showed that the position of subject-teachers, while legal and knowledge subject, results from the imaginary formations, which reflect in his speech the ideological formations with which it identifies and is constituted. We see its effects embodied in the teacher's own discourses (re) updating the sense of constitutive lack, ever present in the schooling process. Thereby, the consensus produced by the public policies of education, by placing the teacher as a mediator of the student in relation to knowledge, just by assigning it the responsibility for school failure, erasing all the socio-historical process that produced it.

Keywords: Public policies of education, Continuing education of teachers, Gestar II, Consensus.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1	
1 A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO, ESTADO E SOCIEDADE	23
1.1 A institucionalização do saber escolar na especificidade de uma história das ideias linguísticas no Brasil	23
1.2 As políticas públicas de ensino e a produção do consenso	27
1.3 O discurso da mídia na escola	32
CAPÍTULO 2	
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	45
2.1 O investimento internacional nas políticas educacionais	48
2.2 As legislações brasileiras: do direito à educação à formação continuada	57
2.2.1 A Formação continuada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação	64
2.2.2 A Formação continuada no Plano Nacional da Educação e as ações do Ministério da Educação	71
2.2.3 A busca pela homogeneização: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares de Mato Grosso	77
2.2.3.1 As Orientações Curriculares de Mato Grosso	82
CAPÍTULO 3	
3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO	87
3.1 Os Centros de Formação e Atualização de Professores	88
3.2 O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar	90
3.2.1 A formação profissional: autonomia e responsabilidade	93
3.2.2 A formação profissional: competência e entusiasmo	103
3.3 O saber-fazer	108
3.3.1 As atividades de leitura	112
3.3.2 O portfólio do Gestar	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXO 1	147

INTRODUÇÃO

Pensar a formação continuada de professores na atual conjuntura política brasileira é refletir sobre a relação entre sujeito, sociedade e Estado. Consideramos que a formação de professores não é um objeto novo, mas o que podemos compreender de nosso objeto pode ser novo, em razão da configuração histórica, das formas históricas de assujeitamento, das formações imaginárias advindas de formações ideológicas que sustentam determinadas discursividades que acabam por responsabilizar o professor pelo modo como se dá o processo de ensino e de aprendizagem. Esta atribuição de responsabilidade passa pela formulação e implementação de políticas públicas de ensino que se estabelecem por meio de relações de poder configuradas no interior da própria legislação, que orienta a prática pedagógica, tais como: programas curriculares, programas de avaliação da aprendizagem, saberes, gestão escolar entre outros.

Considerando esses aspectos, propomos refletir, na perspectiva teórica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil, sobre as condições de produção das políticas educacionais brasileiras, sobretudo, em Mato Grosso. Objetivamos compreender quais sentidos são colocados em evidência e quais são silenciados nos programas de formação continuada de professores, pensando a relação entre um imaginário de educação pública de qualidade com a nossa formação social.

Queremos compreender que discursos sobre a formação docente estão se materializando nas políticas públicas de ensino. Nossas questões são: de que modo o domínio do saber pedagógico, que se constitui segundo requisitos que lhes são próprios, está sendo afetado pelo Estado e pelas relações internacionais? Qual o lugar do professor na construção do conhecimento? Em que medida os sentidos a respeito da formação docente apagam o político nos discursos jurídicos e administrativos?

Analisamos documentos oficiais, como leis, decretos, relatórios e planos educacionais que regulamentam a formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro. E, ainda, selecionamos um dos programas de formação inseridos recentemente no Estado de Mato Grosso, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), de Língua Portuguesa, para compreender que sentidos circulam a

respeito do trabalho docente e o modo como eles fazem ressoar a necessidade de que sua formação seja contínua e permanente (em serviço).

Interessa-nos saber que discursos sobre a produção do conhecimento sustentam as práticas escolares, considerando que a relação entre o sujeito e a instituição é afetada pela ideologia. Deste modo, ao investigar os documentos que tratam da formação continuada, tomaremos as textualidades não como espaço sem falhas, mas como o lugar para se questionar a evidência de sentidos que são historicamente constituídos.

O trabalho está organizado em três capítulos.

No primeiro, introduzimos uma abordagem sobre trabalhos realizados na área de História das Ideias Linguísticas, que contribuem para a compreensão da relação entre Conhecimento, Estado e Sociedade, bem como estudos em Análise de Discurso, que mostram a produção do consenso nas políticas públicas, de modo geral, e nas políticas de ensino, de modo particular, que são extremamente importantes por pensar o político na relação com o administrativo e o jurídico. Essas pesquisas nos possibilitaram refletir sobre a produção e circulação do conhecimento em instituições como a Escola e a Mídia, dando sustentação teórica para compreendermos qual(is) posição(ões) o professor tem ocupado nesse processo.

No segundo capítulo, apresentamos como as políticas públicas têm se desenvolvido, no contexto da história recente, buscando compreender, inicialmente, alguns pontos de ancoragem inerentes às políticas sociais, no âmbito nacional e internacional, que respaldam os investimentos (as direções de sentido) nas políticas educacionais. Em seguida, tratamos das políticas de formação de professores no Brasil buscando, em particular, fazer um percurso nos textos jurídicos e administrativos pela historicidade de algumas palavras-chave nessa rede de significação que passa pelos sentidos de *direitos*, *deveres*, *ensino*, *educação*, *cidadania* até chegar aos de *formação continuada* de professores. Desse modo, tentamos descrever as condições de produção das políticas públicas de ensino que institucionalizaram a formação em serviço, a implantação do sistema de avaliação nacional e a adesão à tecnologia a distância, pois nos possibilitam uma melhor compreensão de como os referenciais curriculares instituem uma base curricular comum e, em que medida eles orientam a

organização do sistema de ensino, do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, dos cursos de formação continuada de professores.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre as condições de produção das políticas de formação continuada em Mato Grosso, que possibilitaram a criação dos Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS) e a implantação de programas de formação docente. Em seguida, descrevendo e analisamos o Programa Gestar II, visando compreender como está significando o trabalho “autônomo e independente” que o Programa propõe oferecer ao professor cursista para a melhoria do seu “desempenho” em sala de aula e, por conseguinte, do aluno, avaliados nos exames padronizados, dos quais o governo se serve para estabelecer políticas de atendimento às necessidades detectadas. Refletimos sobre os sentidos das formas materiais de “autonomia”, de “competência” e de “entusiasmo” profissional muito presentes na textualidade do Gestar. Questionamos a posição do professor na sua relação com o aluno e com o conhecimento nas políticas de formação continuada, procurando compreender quais efeitos sentidos essa relação produz e em que medida essas políticas possibilitam a inscrição da posição sujeito-professor em redes de significação que o legitimem, o autorizem enquanto protagonista/autor/construtor do conhecimento que será trabalhado/construído/constituído em sala de aula.

Analisamos também duas atividades de leitura propostas pelo material e, por fim, o relato que um professor participante do curso faz no portfólio, observando o funcionamento do interdiscurso e seus efeitos de sentidos. Observamos, ainda, no relatório do professor, o que é dito de um modo e não de outro, para entender o que não é dito, ou seja, o que ele deixa de dizer, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. Daí decorre a compreensão de que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

Por meio da análise discursiva das políticas de formação de professores, em especial do Gestar II, refletimos sobre a forma histórica de assujeitamento e o processo de individualização do sujeito pelo Estado, que acaba por responsabilizá-lo, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. São estes funcionamentos que iremos mostrar.

CAPÍTULO I

1 A RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO, ESTADO E SOCIEDADE

Refletir sobre as relações entre o Estado, a produção do conhecimento e instituições como a Escola e a Mídia nos ajuda compreender o modo como se dá a produção científica e sua circulação no que diz respeito ao processo de institucionalização do saber e de implementação das políticas públicas de ensino no Brasil. Estas questões são especialmente importantes quando se observa que, no mundo moderno, atribuiu-se à Ciência a incumbência de encontrar soluções para os problemas das sociedades contemporâneas. E isto envolve criar condições para as pessoas terem acesso ao conhecimento produzido e a seus resultados (negando-lhes a possibilidade de também produzi-lo). Há, pois, uma “falta”, no caso, a falta de conhecimento científico por parte de toda população e que precisa ser preenchida pela educação. Daí a produção das políticas científicas e educacionais e a atribuição de responsabilidades configuradas nas e pelas relações de poder; o que implica pensar na divisão dos sujeitos e dos sentidos.

Para tanto, trazemos ao longo de nossa reflexão a contribuição de diversos autores, que por meio de uma análise discursiva, possibilitam a compreensão de efeitos de sentido produzidos pelas discursividades científicas e jurídicas, mostrando que com a expansão do ensino, não há uma eliminação das divisões, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de segregação diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social.

1.1 A institucionalização do saber escolar na especificidade de uma história das ideias linguísticas no Brasil

A reflexão sobre as relações entre o Estado, a produção do conhecimento e a sociedade, em particular, instituições como a Escola, no que diz respeito ao ensino da língua, ganha contornos muito específicos quando tomada a partir da História das Ideias Linguísticas (HIL) que promove uma reflexão sobre a história da produção do

conhecimento linguístico no Brasil articulada com a história da constituição da língua nacional, relacionadas a seus falantes e a seu ensino (cf. ORLANDI, 2001a).

No Brasil, esta área inicia na década de 80 a partir do conhecimento produzido na Universidade Estadual de Campinas, em especial, o projeto *Discurso, Significação, Brasilidade*¹, projeto coletivo desenvolvido na Unicamp com o grupo de Análise de Discurso, coordenado por Eni Orlandi. Esses trabalhos levaram à constituição do projeto interinstitucional entre o Brasil e a França, por meio do apoio do acordo Capes/Cofecub. Além disso, foram oficializados dois convênios específicos de cooperação entre universidades brasileiras, o projeto Procad CAPES/UNICAMP/UFSM e o projeto PQI CAPES/UNICAMP/UNEMAT.

Atualmente, o projeto HIL é coordenado por Eni Orlandi e Eduardo Guimarães e congrega diversos projetos de pesquisa. Ademais, reúne pesquisadores de diversas universidades brasileiras, da França e da Suíça e, no nosso país, instaurou uma nova forma de se colocar o estudo da língua portuguesa, enquanto língua nacional e de Estado, e, ao mesmo tempo, de se fazer uma história das ideias linguísticas.

O debate proposto pelos pesquisadores na fase inicial do projeto resultou na publicação da obra *História das Ideias Linguísticas: a construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*, organizada por Eni Orlandi (2001a). Essa obra apresenta um conjunto de textos que trabalham a história da produção de instrumentos tecnológicos como gramáticas e dicionários no Brasil, o processo de constituição da língua nacional, o papel das Academias, o processo de alfabetização e Escrita, os africanismos, a importância da Língua Geral, da língua dos imigrantes.

Vale lembrar que a HIL se articula com a Análise de Discurso (AD), visto que a AD se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos. De acordo com Nunes (2008), tal articulação se dá na medida em que a AD faz com que os instrumentos linguísticos, concebidos como objetos discursivos, sejam relacionados às suas condições de produção e, portanto, “sejam tomados não como transparentes, mas modos específicos de produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas”

¹ Cf. Programa História das Ideias Linguísticas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/hil/historico/html>>. Acesso: 10 de set. 2011.

e, acrescenta que “esse vínculo AD-HIL joga no entremeio da constituição disciplinar da AD e põe em movimento o político que necessariamente constitui as línguas” (p.108).

Dentre os vários trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelos estudiosos da área, destacamos parte do percurso de reflexão de Mariza Vieira da Silva que vem analisando questões relativas ao ensino e às políticas linguísticas no Brasil.

Em seu texto *História das Ideias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas*, por exemplo, Silva M (2007a) põe discussão dois pontos muito importantes: a relação entre Escola e Sociedade e a relação entre saber X fazer. Nessas reflexões, a autora discute trabalhos e teorias voltados à educação, estabelecendo articulações importantes com o político e o histórico.

Tomando como referência o texto de Acácia Zeneida Kuenzer, pesquisadora da UFPR, as *Mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão* (2001), cuja produção científica está centrada na “educação e trabalho”, Silva M observa a relação estreita entre a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista em períodos históricos determinados e o princípio educativo dominante que irá nortear a prática pedagógica dentro e fora da Escola, evidenciando as formas de relação entre o Estado e a sociedade. E é neste contexto – em que as mudanças no mundo do trabalho se instalam, a divisão entre trabalho intelectual e manual ganha novas configurações, e a exigência de uma outra concepção de qualificação que viabilize os programas de qualidade (competitividade) – que se dá a entrada da Linguística nas propostas de política de educação.

Silva M apresenta um percurso que se inicia com a “escola de ler, escrever e contar”, que nasce no Brasil com a função de ensinar a doutrina católica aos habitantes da terra e “civilizá-los”, passa pela constituição dos Colégios do século XIX, até chegar à década de 1970, quando a Linguística se fez mais presente nas políticas e legislação educacionais. Período em que começa o que chamam de expansão e democratização do ensino fundamental no Brasil. A autora propõe compreender como a Linguística irá contribuir para o confronto entre democratização do ensino e as humanidades, ajudando-as a enfrentar os novos tempos.

Pensando questões relativas à dicotomia saber X fazer a partir de uma visão idealizada das Humanidades (como campo do saber) e de uma visão restrita das

Ciências (como campo do fazer), Silva M menciona que para Lopes² (1998), a ênfase no ensino de Ciências, após a Segunda Guerra (em detrimento das de Humanidades), ajudou a produzir o desenvolvimento de uma mentalidade pragmática e tecnológica, base de uma cultura modernizadora desenvolvimentista que se propõe a industrializar o país, carecendo de mão-de-obra técnica e cientificamente especializada. Para a autora, a defesa do ensino de Ciências se desenvolveu em torno das concepções da Escola Nova, nos moldes de um estudo científico associado ao progresso, a algo de utilidade social. Uma mentalidade pragmática e tecnológica, associada às concepções empírico-positivistas, cuja palavra de ordem era *aprender fazendo*, “com vistas ao estímulo constante do educando e à adaptação da atividade educativa as suas necessidades psico-biológicas” (LOPES, 1998, p. 123 *apud* SILVA M, 2007a).

Silva M continua, mostrando que este *aprender fazendo* na formulação de John Dewey³, irá deslizar para o agora *aprender a aprender*, que domina documentos oficiais (UNESCO, MEC), artigos científicos e propostas pedagógicas. Aprender a aprender que engloba teorias em voga como a das *competências*, a do *construtivismo*, a do *interacionismo*, que sustentam as políticas de ensino no Brasil e podem ser observadas nas propostas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Conforme observa a autora, essa relação entre saber X fazer, entre determinada concepção de Humanidades e de Ciências, irá significar de forma específica face àquele sistema dual de ensino, em relação direta com a organização econômico-social de um país em que o trabalho manual é representado como coisa de escravo. “Fazer” era preparar o corpo para o trabalho, e “saber” (letrado) era preparar o espírito.

Finalizando seu texto, retoma Pêcheux (1990), que ao analisar os diferentes momentos epistemológicos da Linguística, em especial, os anos 1950 e o período de 1960-1975, ajuda-nos a compreender a relação entre as “ciências” e as “letras” e a

² Alice Ribeiro Casimiro Lopes discute no seu artigo sobre a História da Disciplina Química (1998), no contexto mais amplo do ensino de Ciências, o conflito entre as Ciências (Biologia, Física, Química) e Humanidades (todas as disciplinas de línguas vivas e mortas) como consequência da dicotomia saber-fazer (*apud* SILVA M, 2007a).

³ John Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (junto com Charles Sanders Peirce e William James), pioneiro da psicologia funcional e representante principal da educação progressista norte-americana durante a primeira metade do século XX.

entender o modo como as Ciências vão entrando na Escola, bem como as representações que vão se criando em torno do que é científico. Silva M chama nossa atenção para o modo como as disciplinas humanistas buscaram soluções para os confrontos advindos com a expansão da educação para parcelas mais amplas da população, principalmente em países como o Brasil. Desse modo, segundo a autora, temos que pensar a Escola enquanto lugar no qual se estabelece uma relação entre Trabalho, Ciência e História.

A compreensão dessas formas de relação entre o Estado, o conhecimento e a sociedade, permite-nos lançar um olhar discursivo sobre a formação continuada e analisar o modo como essas políticas possibilitam ao professor e, conseqüentemente, ao aluno, construir uma relação com o conhecimento. Pois, em decorrência de condições sócio-históricas estabelecidas, passa-se a exigir do cidadão (trabalhador) que tenha mais habilidade e melhor desempenho nas atividades que desenvolve, que saiba se comunicar adequadamente, saiba cooperar com a equipe, interagir com o outro, adaptar-se a situações novas, apresentar soluções criativas e se auto-avaliar, sobretudo, que seja capaz de se educar continuamente.

Daí a profusão de políticas públicas de ensino que tomam a educação como processo contínuo e permanente. E é de suma importância discutir sobre esses efeitos nas políticas de formação continuada de professores, pautadas em perspectivas teóricas que sustentam a qualificação a distância e em serviço, como é o caso do programa Gestar II. E nessa nova configuração, articuladas às palavras de ordem “qualidade”, “competitividade” e “adaptação” (cf. SILVA M, 2007a), passam a circular outras como: “capacidade”, “competência” e “autonomia”.

1.2 As políticas públicas de ensino e a produção do consenso

Igualmente significativos para as reflexões que propomos nesta pesquisa são os estudos realizados por pesquisadores na área Saber Urbano e Linguagem⁴. Interessam-nos, particularmente, as reflexões oriundas do projeto temático *A produção*

⁴ Esta área foi instaurada pelas pesquisas realizadas no Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp (Labeurb) desde 1992.

do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico (CAeL)⁵ sobre o consenso produzido pelas políticas públicas que tomam um objeto de observação comum: o espaço urbano.

Os trabalhos realizados na área saber urbano e linguagem vêm mostrando que, do ponto de vista discursivo, o espaço significa, tem materialidade e não é indiferente em seus distintos modos de significar, de enquadrar o acontecimento. A noção de espaço deixa de ser uma noção instrumental e idealista presente no domínio dos projetos urbanistas enquanto abstrações e passa a ser pensada como processo de produção de um espaço em que as práticas públicas são afetadas pelo simbólico e pelo histórico (político). Afetadas pelo real e pelo imaginário (ORLANDI, 2010).

Nessa perspectiva, a cidade contemporânea se inscreve numa verticalização de relações urbanas sociais, resultante da indistinção entre o *socius* (o aliado) e *hostis* (o estrangeiro), em um confronto político que produz a marginalidade e a segregação nem sempre visíveis, porém sensíveis. De acordo com Orlandi (1999a), a sociabilidade vai significar de modos bastante distintos em uma sociedade urbanizada em que os processos de individuação dos sujeitos (e dos sentidos), pelo Estado, tomam a frente dos processos de socialização. Muitas vezes apagam-se equívocos, silenciam-se contradições estruturantes da vida social da cidade.

Lembrando que o objetivo do projeto CAeL foi o de compreender de que modo a produção do consenso está intrinsecamente ligada à produção da segregação, num complexo processo onde as noções de cidade, de cidadão, de cidadania, de civilidade são (re)significadas. Destaco que a relevância do projeto de pesquisa e sua originalidade residem no fato de abordar o consenso a partir de uma perspectiva discursiva, que tem a linguagem como instrumento de observação das questões urbanas. Assim, de acordo com Orlandi (1999a), tomar a cidade como objeto de linguagem é defini-la enquanto “espaço simbólico diferenciado que tem sua materialidade e que produz significância” e esta definição afeta tanto o campo de estudos da cidade como o do discurso.

⁵ Projeto desenvolvido de 2004 a 2008 dentro da área de conhecimento *Saber Urbano e Linguagem*, sustentada pela Análise de Discurso e desenvolvida no Labeurb. Foi coordenado por Eni Orlandi e financiado pela Fapesp.

Desse modo, ao analisar a cidade por meio dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, deve se levar em consideração que a linguagem não é transparente e que os sujeitos se constituem em processos nos quais se confrontam o simbólico e o político, instituindo modos de subjetivação específicos ao modo de existência da sociedade na história (cf. ORLANDI, 1999a). Ademais,

Dessa perspectiva, nem sujeito é o reflexo (psicológico) de características naturais (biológicas), e sim o resultado de um processo simbólico, nem o mundo em que vive se confunde com o meio natural, condição da vida orgânica, mas é o espaço simbólico que resulta do mesmo processo de constituição subjetiva. Isso leva a atribuir à linguagem, à materialidade simbólica da língua, um estatuto central na constituição da realidade humana, do que decorre que *sujeito*, *sentidos* e *espaço* resultam de um mesmo processo simbólico e que existe entre esses termos uma *relação constitutiva* (ORLANDI; RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2004a, p. 21) (grifos das autoras).

Pensar o espaço urbano como um espaço particular de significação é considerar que assim como o sujeito, o espaço também se estrutura de um certo modo ao longo da história, daí a importância de pensá-lo simbólica e politicamente.

E a Escola faz parte dessa ordem de significação, porque faz parte da cidade. A escola definida como um lugar de interpretação da ordem social cidadina. A nossa relação com a Escola é uma relação com o conhecimento e este é considerado um modo de integração social. Dessa forma, refletir sobre o lugar que a Escola ocupa no estabelecimento e administração de sentidos para a cidade enquanto Instituição implica tomar a sua localização na cidade, não como mero contexto empírico, mas como condição de existência simbólica (ORLANDI, 2004b). Para a autora, “a escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade”. E acrescenta: “esse é um forte componente de suas condições de produção e mesmo quando se localiza empiricamente em outro lugar, ela carrega os sentidos de urbanidade” (p. 149).

O resultado desses estudos forma a coletânea de artigos que compõem o livro *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*, organizado por Orlandi (2010). A obra se insere num percurso de décadas de pesquisas que contribuem para consolidar, no Brasil, a posição materialista dos estudos da linguagem com objeto(s) e gesto(s) teórico(s) próprio(s).

Dentre eles, queremos descrever com mais detalhes o trabalho *Políticas públicas de ensino* realizado por Claudia Castellanos Pfeiffer que, de forma particular, contribui para nossa reflexão a respeito dos programas de formação continuada de professores.

A autora propõe uma leitura de políticas de ensino enquanto textualizações de modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado, em especial, de leis e propostas curriculares que instituem as políticas educacionais. Para Pfeiffer, as políticas de ensino se estruturam sob o mesmo efeito imaginário que sustenta as políticas públicas em geral na história brasileira (e também mundial), guardadas suas especificidades e ligeiras diferenças: o de que as políticas sociais são instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado. Assim, “a formulação dessas políticas se sustenta pelo gesto de *adaptação*. Paráfrases discursivas se encontram em gestos de interpretação como o de saneamento, ou, ainda, de uma ação humanitária que visa a ajudar aos desfavorecidos” (2010, p. 86).

No que diz respeito às práticas de ensino, outro aspecto importante desse processo enfatizado pela autora é o predomínio da corrente designada pedagogia do “aprender a aprender” (cf. DUARTE, 2008), que tem como um de seus pilares de sustentação a premissa de que a educação deva preparar os indivíduos para acompanharem as mudanças da sociedade. E o lema “aprender a aprender”, de acordo com Duarte (2008, p.156), tem levado à desvalorização da transmissão do saber objetivo e à descaracterização do papel da escola e do professor em transmitir esse saber, visto que a educação escolar em vez de “formar indivíduos que sabem algo, passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado”.

Para Pfeiffer, a regularidade da necessidade de adaptação nos diferentes espaços de circulação de sentidos é uma prática consensual que estabiliza a sociedade capitalista que, por sua vez, atualiza sua memória por diferentes materialidades. A autora apresenta sua tese de que, na relação entre o administrativo e o jurídico, o político funciona como argumento, silenciando outras práticas não administradas

devidamente. “O político como argumento sustenta o não deslocamento, mantendo o sentido de benefício para aqueles que têm garantido direitos” (PFEIFFER, 2010, p. 98). Independentemente de esses direitos se efetivarem, o espaço de sentido possível do político que configura esses movimentos é o da *concessão*, conclui a autora.

Assim, tomando as políticas de ensino como ponto de ancoragem analítica para compreender o processo discursivo que configura o espaço do consenso para o sujeito que se inscreve numa sociedade urbana pautada pela escrita, a autora nos mostra que as relações sociais são relações de sentido. Logo, a repetição que reverbera na memória sempre atualizada da educação a partir dos sentidos republicanos de igualdade aponta para uma concessão: todos têm acesso. Entretanto, observa Pfeiffer, se o sistema é igual para todos, há as habilidades e talentos inerentes ao indivíduo para assegurar a possibilidade de diferenciação e sustentar a legitimação da divisão, e acrescenta: “a meritocracia se instala e é o talento de cada um – marca biológica – que vai garantir o lugar social a ser ocupado e, desse modo, a afirmação da divisão e de sua justificação resta legitimada” (PFEIFFER, 2011, p. 07).

Em outras palavras, a prática consensual posta pelas políticas públicas de ensino, por meio do discurso da igualdade, coloca a divisão social como um reflexo de diferenças individuais de capacidades cognitivas, apagando o próprio processo que produz essa divisão.

É nessa direção que propomos refletir sobre as ações administrativas do Estado na Escola, ou seja, compreender o que se passa entre o jurídico e o administrativo, face ao político, pensando o consenso e as políticas públicas, no que diz respeito à formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Político entendido num sentido que leva em conta as relações históricas e sociais de poder. Queremos por meio dessa compreensão discursiva da produção do consenso e de seus efeitos no espaço urbano, refletir sobre a posição sujeito-professor enquanto sujeito de direito e de conhecimento na sua relação com o Estado, tendo em vista que a forma que toma o sujeito do conhecimento hoje é, pois, a de um sujeito urbano escolarizado (PFEIFFER, 1997). Daí a importância de nos determos no que Orlandi (2001b; 2007a) chama de processo de individua(liza)ção do sujeito que vai arregimentar, como, no meio social, as relações entre indivíduo e sociedade vão se dar.

Em outras palavras, diz respeito ao modo pelo qual os sujeitos são interpelados pela administração jurídica do Estado. Queremos pensar o processo de individua(liza)ção do sujeito-professor no espaço das políticas de formação continuada de Mato Grosso.

Passamos, então, a refletir sobre como o discurso da mídia também atua na produção do consenso em torno das políticas de ensino, na atualização de sentidos que conformam os profissionais como despreparados e a educação como deficiente, muitas vezes anunciada no cenário brasileiro como uma “tragédia nacional”.

1.3 O discurso da mídia na escola

Considerando que as formações discursivas nas quais a mídia se inscreve para elaborar suas matérias nos remetem a relações históricas e sociais e produzem efeitos de sentido diversos, propomos compreender um pouco mais sobre o modo como são produzidos os discursos referentes ao ensino e ao trabalho do professor na rede pública de ensino do nosso país que circulam na mídia e que efeitos produzem.

Neste gesto de descrição e interpretação, recortamos a matéria jornalística chamada “A missão de educação do JN no Ar”, que foi exibida na rede Globo na terceira semana de maio de 2011. É importante dizer que a matéria foi anunciada no dia 15 de maio de 2011, no programa Fantástico, em que foi sorteada durante a sua transmissão (ao vivo) a primeira cidade a ser visitada pela equipe. As visitas foram iniciadas no dia 16/05/2011 e se estenderam durante a semana, indo até o dia 21/05/2011, no sábado, quando o programa foi encerrado com um balanço da “blitz da educação”, no qual foi apresentada uma lista de “dicas” para pais e estudantes a respeito de “coisas que ajudam o aprendizado e também o que prejudica”.

Os sorteios foram feitos por região e durante a exibição diária do jornal. Foram cinco cidades brasileiras sorteadas: Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul; Vitória, no Espírito Santo; Caucaia, no Ceará; Goiânia, no Centro-Oeste, e Belém, no Pará. Em cada cidade, foram visitadas duas escolas: a que obteve maior nota e a que obteve menor nota na avaliação do Ministério da Educação, o Ideb, o Índice de Desenvolvimento Escolar.

“A missão de educação do JN no Ar” foi apresentada pelo repórter André Luiz Azevedo, que junto com a equipe da então denominada “blitz da educação”, propõem investigar, descobrir, delatar as possíveis razões do “fracasso” escolar, bem como os seus responsáveis. Chama-nos a atenção o modo como a mídia é tomada enquanto lugar de denúncia, em que as “coisas a saber” (PÊCHEUX, 1990a) precisam ser ditas pela mídia. Nesse sentido, sua “missão” seria a de investigar e denunciar aos espectadores os possíveis problemas educacionais e, para isso, propõe-se a encenar uma situação de “blitz”. Recorremos à noção de memória discursiva para compreender como, no Brasil, essa palavra ganhou uma derivação por extensão de sentido, naturalizando-se a uma batida policial inesperada, uma operação surpresa. Entendemos por memória discursiva o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (cf. ORLANDI, 1999a, p. 31). Podemos retomar, pela memória discursiva, que o sentido da palavra “blitz” deriva do discurso militar. Isto se explica pelo fato de que no discurso militar a palavra *blitz* (que em alemão significa “relâmpago”) associada à palavra *krieg* (que significa “guerra”, “ataque”) forma a locução *blitzkrieg*, que literalmente se traduz como “guerra relâmpago”⁶ e, durante a II Guerra Mundial (1939-1945), passou a significar “uma ofensiva muito rápida e poderosa” para as artes militares. Nessa direção, a palavra “blitz” lembra a ação de surpreender o inimigo em situação de combate.

E o que a equipe jornalística realizou foi justamente uma visita surpresa (não militar, mas revestida também dessa direção de sentido), às cidades mencionadas acima, que foram ordenadas por um sorteio feito no dia antecedente, durante a exibição do jornal. As visitas feitas sem aviso prévio a duas escolas de cada cidade sorteada, a observação do ambiente escolar, da sala de aula, do trabalho do professor, do desempenho, da disciplina e interesse do aluno fizeram parte do roteiro estabelecido pela “blitz da educação”, porque elas compartilham de uma mesma forma de

⁶ Cf. Aulete. Dicionário de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=blitz> Acesso em: 02 de jun. 2012.

funcionamento, o de disciplinar, inserido nas práticas militares a partir do século XVIII, quando surge a disciplina como “técnica de poder”.

Foucault (2009) tratou detalhadamente sobre esta questão em *Vigiar e Punir*. Para o autor, a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”⁷. E a atuação da disciplina ocupa lugares fechados como a escola, hospitais prisões, onde é possível vigiar e controlar. Hoje, mesmo com a arquitetura moderna, as escolas continuam com ambiente favorável às práticas de vigilância, pois são planejadas com aberturas, transparências, passagens, às vezes, com câmeras nos corredores, pátios e sala de aula. Além disso, a escola, espaço do sistema capitalista e corporativo, tende a se apropriar do corpo e do tempo do estudante. A disciplina aumenta as forças do corpo, corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’”, explica Foucault (2009, p. 133). Ademais, as formas de disciplinar, que se estabelecem na relação entre aluno e professor, configuram até hoje um imaginário que circula no espaço escolar e que mantém/constitui pela memória desse funcionamento o sentido de escola.

Cabe ainda dizer, conforme foi mostrado pelo jornal, que o trajeto da equipe até as escolas foi feito por um helicóptero da emissora, de forma que a equipe pudesse se deslocar rapidamente de uma escola a outra, de modo que não houvesse tempo de as escolas se prepararem para recebê-la. Em outras palavras, organizou-se uma “estratégia”, que se assemelha à atuação de policiais no trânsito quando fazem uma blitz para orientar os motoristas e/ou punir as “infrações”. E na situação mostrada, a “infração” seria o mau desempenho das escolas nos índices de avaliação do governo, o Ideb. Isso nos faz pensar sobre o modo como a mídia tem tentado produzir situações

⁷ Para Foucault, o poder em todas as sociedades está ligado ao corpo. É sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições. Daí a noção de “docilidade”, o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado, aperfeiçoado em função do poder. O autor estuda os mecanismos da disciplina como poder exercido sobre os corpos, *corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam* (2009, p. 132). O corpo se torna objeto e alvo de poder.

mais próximas do real possíveis, ou seja, imaginariamente, a mídia se torna e se vê responsável por “veicular a verdade”. Atribui a si mesma o compromisso de não só “expor a realidade”, mas investigá-la, buscando manter a credibilidade de seu discurso, de tal modo que se põe em situação de “combate estratégico” para testemunhar sobre a situação observada.

Nessa direção, podemos mencionar aqui o trabalho de Michel Pêcheux (1990a), publicado em 1983, em que ele analisa um enunciado típico de torcidas esportivas: *On a gagné* (Ganhamos), utilizado por manifestantes durante a comemoração da vitória de F. Mitterrand na eleição presidencial francesa em 10 de maio de 1981, às 20 horas e alguns minutos (o *acontecimento*, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória). Nesse estudo, Pêcheux analisa a movimentação discursiva realizada pela mídia em torno desse enunciado, tomando-o como um “acontecimento jornalístico e da *mass-média* que remete a um conteúdo sócio-político ao mesmo tempo perfeitamente transparente (o veredito das cifras, a evidência das tabelas) e profundamente opaco” (1990a, p. 20).

O autor mostra como a metáfora popular *on a gagné*, associada ao resultado de um jogo esportivo, adequa-se ao campo político francês, pois, através da mídia, os resultados eleitorais apresentam a mesma univocidade lógica, fazendo com que um enunciado tão opaco em sua materialidade linguística (pois se trata de pronome indefinido na posição de sujeito gramatical e de uma forma verbal sem complementos e de marca temporal-aspectual de realizado), se tornasse uma proposição verdadeira, já que o acontecimento político fica livre de perguntas do tipo “quem ganhou na verdade? em que realidade? além das aparências? face à história?”, pois não seriam pertinentes em relação ao resultado de um jogo esportivo. O fato é que tal materialidade imerge esse enunciado em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrases, comentários, alusões, etc – ou seja, em uma série heterogênea de enunciados que circularam na mídia, construindo uma univocidade lógica em torno do resultado político, tornando o enunciado “F. Mitterrand foi eleito presidente da República” uma proposição verdadeira e ponto final (cf. PÊCHEUX, 1990a, p. 23).

Do ponto de vista da Análise de Discurso, todo enunciado, toda sequência de enunciados, é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente

determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. Portanto, faz parte do trabalho do analista descrever as articulações entre a materialidade dos enunciados, sua inserção em formações discursivas, sua circulação através de práticas sociais, etc. Pautados nessa perspectiva teórica, não podemos deixar de refletir sobre o modo como a mídia assume a posição de porta-voz da sociedade, ou seja, o modo como produz e faz circular determinados sentidos e não outros a respeito da educação brasileira.

Referente à posição de porta-voz e aos efeitos recorrentes do trabalho da memória, que são revividos através da voz enunciada pela mídia, reportamos também às palavras de Pêcheux (1990b):

O porta-voz, ao mesmo tempo ator visível e testemunha ocular do acontecimento: o efeito que ele exerce falando “em nome de...” é antes de tudo um efeito visual, que determina esta conversão do olhar pela qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto: o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob o seu olhar. Dupla visibilidade (ele fala diante dos seus e parlamenta com o adversário) que o coloca em posição de negociador potencial, no centro visível de um “nós” em formação e também em contato imediato com o adversário exterior (p. 17).

À medida que se propõe ir às escolas fazer uma “blitz” e testemunhar sobre a situação das escolas, isto é, investigar e desvelar as possíveis causas do fracasso no ensino, a mídia produz um “efeito de verdade”, de legitimidade, pois se sustenta por um certo imaginário de educação, fazendo circular alguns sentidos, silenciando outros.

É nesse sentido que cabe mencionar, ainda, o trabalho de Zoppi-Fontana (1997) a respeito da figura do porta-voz, “na sua condição (discursivamente construída) de testemunha do acontecimento” (p. 20). A autora, analisando a função enunciativa que define a figura do porta-voz em relação ao particular quadro discursivo característico dos chamados governos “de transição” (primeiros governos democráticos após as ditaduras militares que assolaram a América Latina nos anos 1960 e 1970), prioriza, na sua análise, os efeitos-sujeito produzidos a partir do preenchimento das

posições de sujeito definidas no discurso alfonsinista (DAL)⁸ pelo presidente da nação argentina.

A autora chama a atenção para que seja observado no funcionamento enunciativo da figura do porta-voz, enquanto forma histórica de representação política, o fato de que “é afetado pela inscrição do sujeito do discurso em diversas e conflitantes FDs a partir das quais ele enuncia”. E indica que no cerne dessa figura do porta-voz se produz “o efeito de ilusão de exterioridade”⁹, que leva ao “lugar-comum que considera o funcionamento da figura do porta-voz como a voz do consenso”, de certo modo, sustentado pela “retórica do povo em ato”, ou seja, por um certo imaginário sobre a representação política e o poder de Estado (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 77).

A respeito da figura do porta-voz, mostra como a partir dessa função enunciativa pode se configurar a dupla representação: como ator participante e como testemunha do acontecimento. Esta reflexão nos ajuda a pensar em como a mídia ao se inscrever nesse lugar de enunciação, ocupando uma posição que se movimenta de enunciador participante a enunciador testemunha dos acontecimentos, atua como legítima porta-voz da sociedade ao expor ao olhar do público (sob seu olhar) o “déficit escolar”¹⁰, ou seja, atua no interior dessa divisão, reforçando e fazendo circular sentidos já estabilizados. E o faz sob a forma de “missão”.

Na produção desse efeito de evidência – do fracasso escolar, do déficit - entra em jogo as formas de circulação do conhecimento – um discurso sobre - que se faz presente na mídia. Nesse sentido, remetemo-nos a um conjunto de pesquisas que são desenvolvidas sob a coordenação de Eduardo Guimarães, que analisa o modo de produzir conhecimento e sua circulação social, através da mídia. Parte destes estudos

⁸ De acordo com a autora, o governo alfonsinista se caracterizou por focalizar a prática política numa copiosa e insistente prática discursiva, tendo no presidente Raúl Alfonsín o principal representante. A palavra presidencial se derramava quase que diariamente sobre os argentinos através da difusão da mídia em diversas situações (cf. ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 50).

⁹ Representa um dos lugares de inscrição ideológica possíveis para o sujeito, na sua relação constitutiva de identificação com as FDs intrincadas nas formações ideológicas que atravessam uma determinada formação social (p. 202).

¹⁰ Sobre este efeito de evidência do *déficit*, remetemos ao trabalho de Mariani (2004), no qual a autora mostra como a colonização linguística efetuada pela metrópole portuguesa na colônia brasileira se constrói em torno da ideologia desse *déficit* já existente e que serve para legitimar a forma de dominação que se processa e, também, a dissertação de Mestrado de Baquero (2001), na qual a autora mostra a construção histórica da evidência do fracasso escolar e propõe compreender como se constroem as formas de individuação do sujeito enquanto sujeitos alfabetizados e sujeitos fracassados.

compõe os livros organizados por Guimarães (2001, 2003), nos quais os autores se propõem a pensar a relação sobre as condições de produção de ciência e tecnologia no Brasil e de sua circulação. Nesse debate sobre as relações entre a Mídia, o Estado e a Sociedade é de suma importância mencionar, sobretudo, o trabalho de Pfeiffer (2003a), que reflete sobre a forma pela qual a mídia produz um discurso de divulgação científica e o modo através do qual ela é tomada enquanto lugar de saneadora, lugar de suprimento de instrumentos pedagógicos. De acordo com a autora, há um movimento de evidência de uma falta, de uma lacuna no processo de escolarização, lacuna que funda um dos sentidos do discurso mediático hoje e, comumente, põe em confronto duas discursividades: uma que coloca o sujeito na posição de quem sempre pode aprender e outra que o coloca na posição da incapacidade, falta, culpa, responsabilidade. Em alguns casos há apenas a dominação desta última discursividade.

Para Pfeiffer, a mídia, ao ocupar o lugar do livro didático e/ou da própria escola, “é marcada pela evidência de preencher uma falta: a dificuldade da escola de cumprir sua função de ensinar” (2003a, p. 31). E é justamente com esse enfoque que a equipe da “blitz do JN no Ar” expõe sua matéria: uma “reportagem de serviço sobre dois pontos muito importantes para a educação brasileira: a alfabetização e a deficiência do ensino de muitas escolas públicas”. E, ainda, concordamos com a autora que não nos cabe tratar das intenções dos especialistas ou do jornalista, pois o que nos interessa guardar é “o sentido coeso e coerente produzido por notícias como estas, que vêm a público apresentar o lugar do conhecimento científico como aquele que analisa com propriedade e legitimidade o que ocorre no mundo” (PFEIFFER, 2003b, p. 110).

Recortamos e enumeramos a seguir algumas formulações apresentadas na reportagem que faz a “blitz da educação”. Todos esses trechos foram enunciados por Gustavo Loschpe, apresentado como especialista em educação, que ao enunciar deste lugar que o legitima enquanto tal, ocupa a posição-sujeito especialista autorizada a dizer sobre o assunto. Este funcionamento diz respeito ao modo como na mídia o lugar do conhecimento científico é tratado como o lugar que tem propriedade e legitimidade para analisar o mundo como ele é (cf. PFEIFFER, 2003). Fizemos os recortes de

enunciados que foram ao ar no último dia de exibição da matéria, anunciados como o “balanço final” da blitz da educação:

- 1) Mesma cidade, mesma rede, e mundos tão diferentes. Uma escola que não tolera o fracasso e outra que parece não acreditar no sucesso. Uma escola que faz de tudo para atrair a família e outra que só se lembra da família quando é para culpá-la por seus próprios problemas.
- 2) Vontade é importante. Mas ela precisa ser complementada pelo preparo.
- 3) Sem organização fica difícil. Em Caucaia, a gente viu o contraste de uma escola em que o aluno não consegue nem chegar e outra em que os alunos têm uma agenda das atividades do dia e material didático na própria aula.
- 4) Em Goiânia, nós vimos que a gestão é definitiva. Uma escola foi usada pela sua antiga diretora para alavancar uma carreira política. Na outra escola, uma diretora comprometida e guerreira pegou uma escola à beira de ser fechada e transformou ela em uma escola de primeiro mundo.
- 5) Um novo verbo: grevar. Em Belém tem tanta greve que a aula começa em abril e, em maio, já tem outra paralisação e os alunos não são nem avisados. A gente vê que a escola sofre violência, mas a escola também comete violência e torna o seu aluno vítima.

No recorte (1), são avaliadas duas escolas localizadas na região Sul, no mesmo Estado, na mesma cidade, Novo Hamburgo. Trata-se de duas escolas públicas, sendo uma delas apontada como a melhor da região, pois recebeu nota 6,6 do MEC e a outra a que obteve a menor nota 3,6. A média das notas que as escolas obtiveram no Ideb, do qual tratamos mais detalhadamente no segundo capítulo, serve de parâmetro para a seleção das escolas visitadas e é nessa valoração que o especialista se apóia ao compará-las e avaliá-las: “uma escola que não tolera o fracasso e outra que parece não acreditar no sucesso”. As formas verbais “tolerar” e “acreditar” nos chamam a atenção, pois vemos ressoarem sentidos que nos remetem a outros, relativos a

discursos administrativos utilizados nas políticas de combate a criminalidade como o “Tolerância Zero”¹¹, a discursos políticos que sustentam projetos que propõem “zerar” os números do analfabetismo e que desliza para o analfabeto e, ao discurso religioso da crença já inscrito em uma discursividade da produtividade: o sucesso. Assim, “sucesso” e “fracasso” são significados como sinônimos de atitude combativa *versus* passiva, sendo, naturalmente, associados a uma relação enfrentamento, de confiança, no primeiro caso e, no segundo, à falta de fé, ao comodismo, ao desânimo. Logo, atribui-se ao próprio sujeito a condição para mobilizar ações conjuntas no enfrentamento das dificuldades que a ele se apresentam.

Observamos que a mídia se utiliza de um discurso disponível, colocando em evidência a (in)capacidade de algumas escolas superarem a média nacional do Ideb, assim como a presença ou não da família na vida escolar dos estudantes, pois enfatiza-se o envolvimento familiar: “uma escola que faz de tudo para atrair a família e outra que só se lembra da família quando é para culpá-la por seus próprios problemas”. Percebemos nesse funcionamento o efeito de desresponsabilização do Estado com a Educação e a imputação, aos indivíduos que participam do processo de escolarização, a responsabilidade por seu desempenho.

No recorte (2), encontramos um comentário sobre o (des)preparo do professor e um destaque sobre a importância da qualificação docente. A reportagem aborda a formação de pelo menos um professor de cada escola visitada e, dentre os professores apresentados, todos têm formação superior e a maior parte já possui uma pós-graduação. Todavia, nas matérias que foram ao ar, há um silenciamento sobre questões relativas a teorias de ensino e aprendizagem. Parece-nos que o que importa é a prática (uma prática destituída de teoria!), pois se enfatiza a disciplina, o reforço e o dever de casa como práticas positivas, o funcionamento do discurso pedagógico atravessado por um sentido militar, em virtude desse método disciplinador.

¹¹ A política de “Tolerância Zero” para reduzir a criminalidade foi iniciada pelo prefeito de Nova Iorque, Rudolph Giuliani, nos idos da década de 1990. No Brasil, foi projeto-chave do governo Hélio de Oliveira Santos (PDT) e, tornou-se programa estratégico em algumas cidades, por exemplo, em Campinas, implantado em 2009 pelo prefeito Demétrio Vilagra (PT) e extinto, posteriormente, em razão de irregularidades em algumas operações (cf. RAC.com.br/noticias/ 16/09/2011).

No recorte (3), comenta-se a dificuldade encontrada pelos alunos, pois o acesso a uma escola rural estava ruim, em razão do período de chuvas, ao passo que na outra escola havia agenda de atividades previstas e material de apoio aos professores. Fala-se sobre as instalações precárias das escolas visitadas no Ceará e põem-se em xeque as contradições do país em relação à divisão regional, contrapondo o urbano ao rural, o público ao privado. Porém, não abre espaço para uma discussão mais profunda a respeito dessas diferenças. Há uma simplificação do processo de ensino e de aprendizagem, sob o argumento de que a “organização” e o “método” são fundamentais na fase da alfabetização. Pois, as questões colocadas de modo bastante restrito “sem organização fica difícil”, acabam por atrelar a falha à falta de um melhor planejamento escolar, aquilo que deixou de ser feito, como se as causas de um fracasso que é histórico pudessem, simplesmente, ser combatidas apenas com mais organização e/ou didática mais adequada.

No recorte (4), o papel da “boa gestão” é destacado, mostrando-se que em uma das escolas há “uma cultura da aceitação do fracasso e de empurrar com a barriga” e, em outra, é a diretora quem conseguiu que a unidade não fechasse as portas. O segredo dessa mudança na escola foi o “comprometimento”. Mencionam-se também a disciplina, a organização, a limpeza e as instalações adequadas, como se esses aspectos fossem da mesma natureza e, novamente, o enfoque maior é dado à capacidade do profissional, em especial, ao trabalho da diretora da escola que tem a melhor nota da região, apresentada como “uma heroína da educação brasileira”, como “um exemplo fantástico” para todo o Brasil. Atribui-se a responsabilidade ao próprio indivíduo.

No recorte (5), a insegurança na escola se mescla à falta de aula por causa da greve de professores em Belém do Pará, região Norte. As redes estadual e municipal de ensino haviam feito paralisação naquele dia (20/05/2011). O trecho “a gente vê que a escola sofre violência, mas a escola também comete violência e torna o seu aluno vítima” diz respeito ao fato de a escola visitada ser de periferia, localizada em um bairro dito com problemas de violência, uma vez que “a polícia fazia rondas”. A escola recebeu a menor nota do Ideb (1,4) e estava em greve, dados nos quais a reportagem se pauta para sustentar o argumento de que “a escola também comete

violência”. Já na outra escola visitada, da rede federal, foi posto em destaque o fato de que a escola obteve a melhor avaliação da cidade (6,2) e de que se tratava de um colégio restrito aos filhos de militares e funcionários civis da aeronáutica e, ainda, que se assemelhava a uma escola particular, porque os alunos pagavam mensalidade, de R\$ 60,00 a R\$ 221,00. “É um lugar de disciplina e a organização, com boas instalações”, relata a matéria. A mídia nos faz pensar na contradição entre o sistema público de ensino que se propõe obrigatório e gratuito, mas que necessita de mais recursos e financiamentos em oposição ao sistema particular, que oferece melhor estrutura física. Enquanto numa escola, os professores haviam feito uma paralisação para discutir propostas de aumento salarial para a categoria; na outra, a professora destacava que “alguns colegas dela chegam a receber R\$ 7 mil por mês”.

Podemos afirmar, por meio dessa análise, que há um silenciamento a respeito das questões teóricas que subsidiam o saber-fazer pedagógico. Há um silenciamento também da relação entre sujeitos mediada pelo conhecimento. As relações de linguagem são relações entre sujeitos. Desse modo, há um apagamento dos percursos de produção do conhecimento que se dá na relação entre teoria e prática, em situação de formação e, o apagamento da relação entre professor e aluno, em situação de produção/transmissão do conhecimento. A mídia fala sobre o “preparo” do professor e sobre material didático de apoio, mas esse preparo se restringe à prática tradicional, técnica, metódica, que não é garantia de uma preparação significativa. No que se refere à qualificação profissional, há também um silenciamento do professor leigo e da má-formação que ainda não se resolveu em algumas regiões do nosso país. Às vezes, é falando do professor que se apaga o professor.

E, ainda, coloca algumas lições que podem “servir de exemplo para todo o país”, oferecendo “dicas” para se combater a “deficiência” do ensino. Isso nos permite dizer que há uma prática consensual sendo construída pela mídia, pois seu discurso participa da construção da imagem do profissional competente, dedicado, capacitado: diretora “comprometida e guerreira” e professores “de qualidade”, com formação na área de atuação que impõem um “método” de trabalho em sala de aula: passam dever de casa, aplicam provas, monitoram frequência, cobram disciplina, oferecem aulas de reforço, etc. passando a “receita” de como deve ser a prática pedagógica. A mídia

inserida numa formação ideológica pautada pelo discurso disciplinador, cujo funcionamento se encontra desde cedo nos colégios e, posteriormente, na reestruturação da organização militar. “Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” nos diz Foucault (2009, p. 147).

Em relação à avaliação do Ideb, apresenta um discurso que naturaliza todo o processo. Não se põe em discussão o porquê e de que forma isso se dá. Simplesmente se reafirma o *déficit* do ensino ao mostrar a necessidade de a escola aumentar sua nota, atingir as metas numéricas do índice nacional. Coloca o sujeito escolarizado como capaz de aprender e de melhorar o seu desempenho na avaliação, ao mesmo tempo em que se atribui a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso aos profissionais da educação (professor, diretor), assim como à família (“cobrando” dos pais a participação).

Desse modo, percebemos que a mídia ao ocupar um lugar de denúncia produz a ilusão do jornalismo-verdade, de que nos fala Mariani (1999), a ilusão de evidência, visto que “o discurso jornalístico funciona regido por ‘relações jurídico-ideológicas’: ele é responsável por manter certas informações em circulação e, com isso, contribuir na manutenção dessas mesmas relações sociais jurídico-políticas” (p. 55). A questão que pontuamos não consiste em simplesmente falar sobre a educação, mas no modo como esta questão é mostrada. O problema consiste no modo como se utiliza a avaliação do sistema de ensino, não no fato de avaliá-lo ou não. Portanto, é preciso compreender a formação do consenso e os efeitos de evidência na produção dos sentidos que a mídia constrói sobre a educação pública e os profissionais que atuam nela.

Procuramos mostrar, nesse capítulo inicial, por meio das reflexões, estudos e análises realizadas sob a perspectiva da HIL e AD que envolvem a circulação dos sentidos - não apenas sua constituição e formulação - que tanto a Mídia como a Escola são instituições pelas quais circulam sentidos estabilizados, que afetam os dizeres, contribuindo para a manutenção de determinados sentidos.

CAPÍTULO 2

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nosso interesse, nesse estudo, são as políticas de formação continuada de professores. Para tanto, faz-se necessário discorrer sobre as condições de produção das políticas públicas de ensino que vêm sendo desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, lembrando que as condições de produção em sentido estrito equivalem às condições imediatas da enunciação, como o local, o suporte e os sujeitos. No sentido amplo, correspondem ao contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 1999b, p. 30).

Desse modo, no que se refere às condições de produções mais restritas, observamos que tais políticas se pautam no discurso de combate à evasão e à repetência, o chamado “fracasso escolar”, que sempre esteve presente na história da educação escolar brasileira e, nas últimas décadas, vem sendo ainda mais difundido pela mídia, conforme mostramos no primeiro capítulo, dando visibilidade a nota (maior ou menor) que as escolas obtiveram nos índices de avaliação, dos quais o governo se serve para adotar medidas de reestruturação do sistema educacional. Podemos dizer que esse sistema de avaliação se tornou um instrumento de gestão, em nível federal, constituindo-se em mecanismos de controle do desempenho das escolas e, conseqüentemente, dos profissionais da educação.

No que diz respeito às condições mais amplas, insere-se o processo de reestruturação econômica do país sustentado pela necessidade de promover reformas educacionais que contribuam para o seu desenvolvimento. Mais do que se pautar em resultados de avaliação, o governo brasileiro se pauta no discurso da superação da falta de qualidade, de produtividade, de modernização, fundamentais para a promoção do crescimento econômico e a redução da pobreza.

Cabe mencionar que as discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do

nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados. A partir dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária, o Saep, que com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Por meio desse sistema, o MEC propunha oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. A partir de 1992, decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, o Inep. O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então um novo ciclo ocorre, ininterruptamente, a cada dois anos (cf. BRASIL, 2008, p.12, PDE/SAEB).

Assim, por meio da análise das políticas públicas de ensino e de suas condições de produção, observamos que os sentidos das reformas e mudanças educacionais no que concerne à formação de professor (inicial ou continuada) estão vinculados a um processo econômico-social e histórico-político em âmbito nacional e internacional. A responsabilidade pela aplicação das verbas destinadas à educação, pelos financiamentos e investimentos, assim como a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, a escolha dos métodos e maneira de proporcionar a aprendizagem aos alunos, mantêm estreita relação com a compreensão dos problemas brasileiros inseridos no campo das políticas sociais, principalmente com as políticas desenhadas para a América Latina, orientadas pelo Banco Mundial.

Tais políticas têm sido assentadas no modelo neoliberal que defende o mercado como grande regulador do desenvolvimento econômico e social, enfatizando o apreço ao individualismo, à competitividade, à redução de gastos públicos, à privatização, à mundialização produtiva e financeira e à supremacia do econômico sobre o político. Dentro desse contexto de regulação neoliberal, a educação ganha centralidade devido ao fato de representar a base para o desenvolvimento científico e

tecnológico, num espaço em que a ciência e a tecnologia vêm se transformar paulatinamente em forças produtivas.

Vale lembrar que as reformas educacionais que vêm ocorrendo em muitos países têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais, pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, competitividade, rentabilidade, etc. Nessa direção, as reformas buscam a melhoria escolar no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades relacionadas, sobretudo, à preparação para o mercado de trabalho. Torna-se necessário, pois, elevar o nível de conhecimento dos profissionais da educação para acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas e, ao mesmo tempo, limitá-los ao processo de reprodução da força de trabalho.

Daí a tentativa do controle mais direto sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, bem como a adoção do modelo gerencial de gestão de educação (cf. AZEVEDO, 2001). Assim,

É nesse quadro que se situa a concepção de autonomia para as universidades públicas, quando se está propondo sua transformação em organização social a ser administrada por contato de gestão. Nele também se inscreve um conjunto de programas e projetos para os três níveis de ensino. Dentre outras características, a garantia de integração a esses programas, sejam universidades redes públicas estaduais ou municipais de ensino, ou mesmo a própria unidade escolar, requer a participação em processos competitivos para o acesso aos recursos. As formas descentralizadas de execução e avaliação por critérios de eficácia e eficiência e, ainda, a obrigatoriedade de participação da comunidade nas poucas fatias de decisão reservadas aos implementadores, constituem também características do quadro em referência (AZEVEDO, 2001, p. XII).

Este quadro em referência abordado pela a autora resulta do consenso produzido pelas políticas públicas, que se apóiam na necessidade de estabelecer laços sociais e no imaginário de unidade escolar. Azevedo aponta as tentativas de homogeneização de conteúdos e teorias via o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos seus diferentes níveis de ensino e, do mesmo modo, a implantação de uma política nacional de avaliação de desempenho. Para a autora, as novas configurações sociais, resultantes do movimento da globalização, não se forjam independentemente das características históricas e estruturais dos países em que se implantam, isto é, “não surgem do abstrato, pois são fruto da ação humana e, como tal,

têm sua história socialmente construída. Sendo assim, são passíveis de mudanças por sua resignificação” (2001, p. XIII-XIV).

Do ponto de vista discursivo, diríamos que essas novas configurações resultam de um processo sócio-histórico e ideológico e os sentidos que produzem podem não ser outros, mas uma versão do mesmo, com alguns deslocamentos. Pois, a nosso ver, a maioria das reformas não apela para a ruptura de uma estrutura social já posta, uma vez que a educação é pensada só como uma questão de “capacitação”, de “treinamento”, como um *déficit* a ser corrigido.

E é pensando na atual configuração social, em que a educação (situada neste quadro em que as políticas públicas se inserem) vem sendo (re)significada pelas novas formas de relação entre Estado, Sociedade e mercado, decorrentes da (re)organização do capitalismo neoliberal, que situamos nosso olhar para as políticas de formação continuada de professores. Queremos mostrar que em seu funcionamento, o programa Gestar não produz a “autonomia” profissional e intelectual, nem a “formação de indivíduos reflexivos e críticos”; produz uma adaptabilidade às políticas públicas de ensino.

2.1 O investimento internacional nas políticas educacionais

Ainda em relação às condições de produção nas quais se inserem as políticas educacionais consideramos importante discutir sobre um dos maiores financiadores externos da educação no mundo, o Banco Mundial. Cada vez mais o Banco tem aumentado seu apoio aos países que precisam de financiamento, com pagamento condicionado às ações mensuráveis, baseado em mecanismos de responsabilização. Em outras palavras, as ditas “condicionalidades políticas” ao setor sob financiamento, que dizem respeito à contrapartida aos empréstimos para a sua concessão e a aplicação de sanções ao descumprimento de algumas das cláusulas do acordo.

O Banco se apresenta como uma instituição que visa a promover o desenvolvimento econômico e social e a redução da pobreza. Desde a sua fundação,

em 1944, estabelecida pela Convenção sobre o Banco Mundial e outros países, houve um aumento significativo no número de integrantes da organização, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, quando muitos países se tornaram nações independentes. Atualmente se põe como uma organização multilateral, pertencente a 186 países-membros, sendo formada por duas instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), mais comumente chamado de Banco Mundial, e a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA).

O enfoque dado à educação ampliou-se no final da década de 1960, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação se sobressair entre as prioridades do Banco. Na década de 1970, a questão da pobreza já ocupava o lugar de destaque. O setor social passou a ser incluído, mais como uma estratégia política do que por justiça social, de acordo com Fonseca (1998). Para a autora, a importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados aos projetos de infraestrutura econômica.

O setor social brasileiro recebeu, no período de 70-90, cerca de 15% do total de créditos concedidos pelo BIRD, sendo 1,6% para a educação. A assignação de recursos à saúde, no Brasil, inicia-se na década de 80, correspondendo a 1,7% em relação aos créditos sociais (GONZALES, 1990 *apud* FONSECA, 1998).

Segundo Fonseca (1998), a organização sistêmica¹², a cooperação técnica e financeira do BIRD foi adquirindo uma dimensão cada vez mais política. Alguns termos como “progresso”, “desenvolvimento sustentável”, “realismo”, “autonomia”, “equidade” e “pobreza” passam a fazer parte do discurso que justifica o processo de financiamento do Banco, observa a autora, que vai mostrando em seu estudo como tais conceitos foram sendo tratados nos documentos de sua política mais ampla, como passaram a

¹² Fonseca (1998) explica que para garantir a função reguladora, o sistema cria mecanismos que são institucionalizados para permitir o controle de decisões inter e intranacionais. Não aderir ao sistema significa ficar fora de sua proteção e renunciar às pretensas vantagens oferecidas por ele, que podem ser de natureza comercial, tecnológica e financeira. Não se ajustar ao modelo proposto é correr o risco de “isolamento”.

fazer parte dos discursos de cunho social e como foram sendo incorporados aos projetos de financiamento para a área da educação.

Trata-se de termos que surgem no discurso dos organismos internacionais, passam a ser difundidos pela mídia, “ornamentam o discurso dos políticos”¹³ (cf. WACQUANT, 2001, p. 17) e depois se tornam conceitos teóricos na academia. Desse modo, os encontramos em toda parte e por isso mesmo nos parecem naturais. No entanto, essas noções não brotaram espontaneamente, elas se inscrevem em formações discursivas advindas de formações ideológicas que sustentam as políticas públicas do final do século XX. Como bem sublinhou Pêcheux (1997b), uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes e pode fornecer “noções” que podem ser “retornadas”, “reapropriadas” sob a forma de novas formações discursivas, ou seja, “pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas” (p. 167).

Wacquant (2001) também discute que diante desta nova configuração na relação entre Estado/mercado/Sociedade, tem ocorrido a diminuição de recursos públicos destinados à manutenção social, educativa, trabalhista e sanitária e, ao mesmo tempo, a pobreza vem sendo criminalizada de forma a apoiar o novo mundo do trabalho precário e mal remunerado. Muito mais que por em evidência a adoção dos termos difundidos pela ideologia neoliberal, é importante perceber como eles ajudam a operar a lógica capitalista do mercado e as consequências disso para o sistema educacional são sensíveis tanto no modo como este vem sofrendo modificações como no modo como o Estado participa desse processo. Pois, o investimento na formação continuada do professor em serviço requer menos recursos financeiros do que políticas mais efetivas atuando na sua formação inicial até o provimento de uma carreira docente mais valorizada e melhor remunerada, com vistas a uma formação *stricto sensu*.

¹³ O sociólogo Loic Wacquant, em sua obra *Prisões da Miséria* (2001), examina a orientação de repressão ao crime que resultou na passagem do Estado de Providência para o que o autor denomina de Estado de Penitência, pois ocorre uma substituição do tratamento da pobreza via bem-estar social pelo tratamento penal. O crescimento do Estado penal acompanha, conforme o argumento de Wacquant, a tão aclamada retirada do Estado da economia, bem como a diminuição dos recursos destinados a programas sociais.

Leher (1999), por exemplo, afirma que o BIRD, ao atribuir à educação o papel fundamental na redução da pobreza, assim como na garantia da segurança, na realidade, promove a legitimação da exclusão, o verdadeiro “*apartheid* educacional planetário”, pois desde o final de 1980, a prioridade conferida ao ensino fundamental “minimalista” e à formação “aligeirada” (sistema organizado para oferecer um ensino massificado de menor tempo de duração, orientado para o mercado de trabalho) acabou por encaminhar políticas de *descentralização administrativo-financeira*, que estão redesenhando as atribuições da União, dos Estados e dos municípios. E o Gestar II é parte deste redesenho, enquanto programa de formação continuada para professores em exercício da profissão, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) para atender às “condicionalidades” impostas pelas políticas de ensino pensadas para os países ditos “menos desenvolvidos”.

A municipalização promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF, Lei 9224/96), a reforma curricular do ensino fundamental e o desmonte dos Centros de Ensino Tecnológicos (Cefets), entre outros, são exemplos da descentralização política que Leher (1999) põe em discussão. O autor acrescenta que a crítica a esse processo de legitimação tem sido dificultada pela crescente adesão dos partidos políticos e sindicatos à ideologia da globalização e ao determinismo tecnológico. Dessa forma, os problemas do desemprego e da precariedade do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador, “como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista seja a formação profissional” (p. 30). O autor também menciona o enfraquecimento das forças sindicais em razão dos acordos com o governo, que ao propiciar cursos de qualificação e treinamento aos seus associados, faz com que aquelas acabem perdendo a capacidade de contestação política ao sistema capitalista, favorecendo o avanço das reformas neoliberais e o fortalecimento das ideologias dominantes.

Apesar de não estabelecermos com Leher uma aliança teórica, parece-nos mais produtivo observar com sua reflexão que os processos econômicos e políticos tendem a ser apagados por essa organização sistêmica que desconsidera as diferenças

sociais, regionais, culturais etc. As relações sociais passam a ser tratadas de forma genérica e a educação é inserida no contexto das políticas sociais, mas não se discute a divisão social. A relação entre educação e mercado continua fragilizada, uma vez que o indivíduo continua sendo um objeto na relação de trabalho.

Então, podemos dizer que o BIRD ao reconhecer a educação como um “alicerce fundamental para o desenvolvimento humano” e um dos mais fortes “instrumentos para a redução da pobreza”, continua a promover sua política de financiamentos e a mobilização de recursos para realizar suas ações:

O Banco Mundial trabalha com os governos através de financiamento, trabalho analítico e assessoria política para integrar a educação em estratégias nacionais de desenvolvimento econômico e equilibrado de educação de sistemas e holística que produz resultados. O Banco tem como objetivo ajudar os países a alcançar a qualidade de aprendizagem para todos, enquanto o investimento nas qualificações e conhecimentos necessários para o crescimento e competitividade através de sistemas de educação eficazes. Ele ajuda os países a desenvolver políticas que visem a necessidade de expandir o acesso global à educação, melhorar a qualidade da aprendizagem, e chegar a grupos mais desfavorecidos e aos mais pobres (BANCO MUNDIAL, 2011).

Vemos nesse recorte que o BIRD propõe investir em projetos educacionais de muitos países para que alcancem a “qualidade de aprendizagem para todos”, por meio do discurso pautado na necessidade do “acesso global à educação” para que ninguém fique fora da escola, nem “os mais pobres”. Chama-nos a atenção o modo como nele se textualiza o objetivo do Banco: “ajudar” os países a alcançar a qualidade, a desenvolver políticas e “chegar a grupos mais desfavorecidos e aos mais pobres”. A ação humanitária como argumento, administrada pelos sentidos da benevolência (cf. PFEIFFER, 2010).

A ênfase no combate à pobreza e a prioridade com a educação básica são considerados centrais para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade de acordo com BIRD, que enfatiza: “Nosso trabalho é desafiador, mas nossa missão é simples: ajudar a reduzir a pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2012). O termo “missão” remete a um sentido religioso que potencializa a “salvação” dos pobres, e ao mesmo tempo, a um sentido militar, de luta pela redução da pobreza.

E para realizar essa “missão”, o BIRD oferece assistência aos países pobres, através de empréstimos e financiamentos a projetos de desenvolvimento: “O Banco Mundial é uma fonte vital de assistência técnica e financeira aos países em desenvolvimento ao redor do mundo” (BANCO MUNDIAL, 2011).

Para Fonseca (1998), os argumentos humanitários de equidade, combate à pobreza e de autonomia local que sustentam as políticas acabam por acarretar consequências técnicas, políticas e financeiras ao setor educacional. Então, a pergunta que fazemos é: que consequências são estas? Apesar de o BIRD se pautar nos princípios humanitários, uma contradição aí se configura, pois o discurso “da educação para todos” reafirma divisões, fazendo ressoar a questão da aptidão e da capacidade, a equidade é restrita aos pobres, mantendo o ensino dividido de forma gradual (desigual) “o mais” para alguns (elite), “o menos” para todos (camadas populares). Desse modo, segundo a autora, as estratégias voltadas para a pobreza constituem “menos um caminho para inclusão social do que um instrumento de alívio para momentos de crise econômica” (1998, p. 26). E questiona se, em meio à atual crise econômica, não se trata de outra bandeira humanitária para aliviar tensões entre os países mais vulneráveis.

A nosso ver, tais argumentos qualificam a educação para atender ao modo produção do sistema capitalista que busca uma economia globalizada, reforçando o imaginário de que a educação promove acesso aos bens sociais e à luta política, transforma o indivíduo em cidadão (cf. ORLANDI, 2002, p. 227). Em contraponto a este imaginário, Orlandi esclarece que todos nós já nascemos cidadãos, pois nascemos em uma República. Porém, “há um discurso social que atribui, ou nega cidadania, dependendo das circunstâncias. Este é o imaginário capitalista dominante nos países em desenvolvimento, ou seja, nos países pobres” (2010, p. 14).

Cabe lembrar ainda que os projetos financiados pelo BIRD, na década de 1990, para o ensino fundamental brasileiro, objetivando enfrentar o “fracasso escolar”, priorizavam orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência, a qualidade, a produtividade e racionalidade econômica (cf. FIGUEIREDO, 2009). Estas noções gerenciais foram sendo inseridas nos discursos das políticas educacionais como um novo modo de “gerir” as relações de força e podemos

ver os efeitos desses discursos materializados textualmente nas propostas do programa Gestar II, a começar pela sua nomeação: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar.

Nesse aspecto, o Estado se empenha em garantir a reprodução da sociedade capitalista e, conforme os interesses dominantes, “gerir” as novas relações sociais, administrando os financiamentos e a distribuição dos fundos públicos para aumentar a produtividade e reduzir os gastos. Em outras palavras, a perspectiva que se adota para as políticas educacionais corresponde aos interesses políticos e econômicos do bloco hegemônico no poder. Interesses que se voltam, em especial, para o desenvolvimento de “capacidades” e “competências” necessárias para manter o mercado de trabalho ativo e eficiente. E o programa Gestar II compartilha desses interesses, cuja finalidade é “elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural” (BRASIL, 2008, p. 14, Guia Geral do Gestar II).

O livro *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*, organizado por Sérgio Haddad (2008), propõe um debate sobre o papel dos organismos financeiros multilaterais e de outras instituições internacionais nas políticas educacionais e reúne estudos de vários autores que analisam o impacto dessa atuação. Dentre eles, o primeiro ensaio discute como se deu o acordo do BIRD com o Brasil, que segundo os autores, foi marcado por pouco investimento de recursos financeiros mobilizados pelos projetos e forte articulação junto aos governos por meio da imposição de temáticas prioritárias e de uma abordagem economicista das políticas educacionais. A priorização do ensino fundamental, a desvalorização dos profissionais da educação, a responsabilização da comunidade escolar pela captação de recursos e a apropriação do discurso da qualidade, da descentralização e da participação são algumas das questões abordadas no trabalho.

Em relação aos investimentos do Banco Mundial na educação básica do Brasil, é importante mencionar o programa Fundescola – Fundo de fortalecimento da escola – financiado com recursos nacionais do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), somados a empréstimos do Banco, cerca de 50% do total (cf. SILVA C, 2008). O programa desenvolve desde 1998 uma série de subprogramas, dentre eles, o Gestar, que se destina a formação do professor em serviço, objeto de

análise nesse estudo. A respeito dessa modalidade de formação, destacamos a seguinte passagem da seção em que o programa Gestar II apresenta a sua caracterização: “o foco do programa é atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho” (BRASIL, 2008, p.14, Guia Geral do Gestar II).

No que diz respeito à formação de professores, o trabalho de Miguel e Vieira (2008), vem ao encontro de nossa reflexão, pois eles trazem para sua discussão o fato de que o BIRD desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes, priorizando a formação em serviço que aproveite a modalidade a distância, considerada mais efetiva em termos de custo do que as modalidades presenciais. Em nome dessas políticas, dizem os autores, as condições de trabalho do professor e a sua prática foram alteradas, ficando mais frágeis, sem que houvesse uma contrapartida do Estado em termos de melhoria de condições de trabalho e de remuneração condigna.

Para os autores, tanto a formação inicial como a capacitação em serviço tem uma função meramente compensatória e paliativa, pois as atuais políticas públicas de ensino, voltadas a beneficiar grupos específicos da população em geral, como os grupos sociais de baixa renda, direcionou o sistema educacional para as demandas do mercado de trabalho e instou os professores a realizarem sua formação continuada na própria escola, por meio de módulos de ensino ou em cursos a distância. Essa disseminação da formação em serviço, “a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação resulta da política neoliberal orquestrada pelo BIRD”. Assim, coube ao professor “desenvolver sua capacidade de aprender e de ensinar, para poder adequar-se com facilidade às rápidas transformações do mundo do trabalho” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 137).

Em síntese, as análises que vimos fazendo das políticas de ensino vão nessa direção, a de mostrar que a ênfase dada à formação continuada, da mesma forma como ocorre com o setor de educação, está orientada por um sistema competitivo e eficiente, voltado à preparação para o mercado de trabalho. Um sistema que fortalece a estruturação física dos espaços escolares, priorizando a aquisição de materiais didáticos, o uso de recursos tecnológicos, distribuição de livros, em detrimento de incentivos à formação *stricto sensu* e à melhoria da qualidade de vida do professor.

Logo, a necessidade de oferecer mais “treinamento” aos professores em exercício para a adequada aplicação das propostas pedagógicas oferecidas pelo governo e para melhoria do seu desempenho.

Cabe ainda ressaltar que o trabalho do professor, ou melhor, o seu desempenho profissional, bem como o da escola/município/Estado em que leciona, ganha maior visibilidade com a divulgação feita pela mídia do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, que vem sendo considerado como um parâmetro de avaliação internacional, ou seja, países ditos em desenvolvimento como o Brasil adotam metas para atingir a média dos países ditos desenvolvidos. Desse modo, ocorre, ainda, a implantação do Plano de Metas Todos pela Educação (cf. o Decreto n.º 6.094/2007) e do Plano de Ações Articuladas (PAR) ampliando a pressão nas escolas para a elevação dos índices e o cumprimento das metas estabelecidas.

Essa pressão é de ordem tanto interna, na própria gestão da escola, dos professores, dos pais de alunos, quanto externa, da comunidade onde se localiza, das secretarias de educação, dos meios de comunicação de massa e dos agentes financiadores.

Nessa direção, a educação gratuita e obrigatória nos diferentes níveis de ensino passa a ser delineada pelas legislações brasileiras que regem sua estruturação, como as Constituições, as LDBs e o PNE, que por sua vez, regulamentam as políticas educacionais, dando sustentação à elaboração de planos “estratégicos” que propõem cursos de “capacitação em serviço” do profissional com o uso da tecnologia a distância como recurso e a adoção de sistemas de avaliação nacional.

Podemos dizer que, com essa regulamentação, os mecanismos para o controle do Estado, de modo particular, e dos investidores de modo mais amplo, são fortalecidos e o trabalho docente desvalorizado, pois a avaliação do rendimento dos alunos compete ao governo federal que, centrado na eficiência e na produtividade, retira do professor e da própria escola o poder de avaliar o aluno e a qualidade do ensino que oferece. Não se avalia o trabalho desenvolvido pelos docentes nas escolas. Enfatiza-se que o ensino seja eficiente para atingir a média nacional estabelecida.

Enfim, a pressão internacional resultante da atual conjuntura histórico-social, na quais se inserem as políticas de ensino, atua para que os países consigam “gerir” os

investimentos públicos e financiamentos destinados à educação. Os projetos financiados pelo BIRD, por exemplo, exigem dos setores administrativos a realização de planos de ações para atingir “metas” estabelecidas e melhorar os “índices” de desempenho de qualidade.

Diante disso, consideramos importante compreender, mais detalhadamente, de que forma isso vai se materializando nos textos jurídicos que estabelecem as diretrizes para o ensino no Brasil, sobretudo, para a política de formação continuada de professores.

2.2 As legislações brasileiras: do direito à educação à formação continuada

Consideramos importante trazer para nossa reflexão os estudos já realizados sobre as legislações brasileiras no campo da Educação, da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas, pois isso nos ajuda a compreender que a educação tem a marca histórica da divisão e, no Brasil, isso se dá de maneira particular, considerando a enorme desigualdade social que assola o país, desde a época de sua colonização. Refletir sobre os sentidos de *direitos*, *deveres*, *ensino*, *instrução*, *educação*, *cidadania* nos possibilita entender as relações que estes termos estabelecem com a formação de professores que também se dá nesse espaço contraditório.

O processo de desenvolvimento das legislações brasileiras tem produzido no imaginário social a discursividade de que “todo cidadão brasileiro tem direito à educação”, mas o fato é que existe uma significativa diferença entre o direito proclamado e os direitos efetivamente desfrutados. De acordo com Cury (2002), “o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito”. Há, pois, uma contradição que se mantém, sustentada pelo discurso capitalista. É necessário entender como isso foi se configurando na história, no social e no político. Mais uma vez, por meio dessa reflexão, podemos compreender um pouco mais sobre as Condições de Produção que sustentam as políticas públicas de ensino na direção que estamos apontando.

A declaração do direito de todos à educação já estava presente na Constituição Imperial Brasileira de 1824 e na Constituição Republicana de 1891. No entanto, a ideia da educação como direito só teve visibilidade no cenário brasileiro a partir da Constituição de 1934, na qual é declarado pela primeira vez, no seu Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Além do mais, a educação ganha um capítulo específico, dentro de um título que leva também o seu nome (cf. CURY; HORTA; FÁVERO, 2001).

Dessa forma, a Constituição de 1934 consagra a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos e, a partir de então, a educação como direito vai sendo inscrita nas Constituições Federais e sendo situada como direito do cidadão, reforçada pelo Artigo 6º da Constituição de 1988 como “o primeiro dos direitos sociais” (CURY, 2008, p. 296).

É importante mostrar que a afirmação de tais direitos e deveres foram mantidos nos capítulos da educação nas constituições posteriores; todavia, os sentidos caminham em direção distinta, como podemos observar na Constituição de 1988:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 49).

Vemos que o direito de todos à educação se mantém, assim como a responsabilização do “Estado e da família” em assegurá-la, porém, a textualidade é outra, inverte-se a ordem sequencial - Estado antecede família - e vem seguida da formulação de que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, que por sua vez, visa ao “desenvolvimento da pessoa” para “exercer a cidadania” e se “qualificar para o trabalho”.

Observamos que o discurso no qual se insere essa discursividade jurídica deriva de condições de produção específicas no Brasil, país colonizado e escravocrata, fazendo com que o imaginário de democracia e de justiça social (os direitos e os deveres) signifique de forma ambígua e lacunar (cf. SILVA M. 2006, p. 134), de modo que mesmo estabelecendo entre os brasileiros vínculos civis, na prática, as políticas públicas não se mostram capazes de proporcionar formas mais igualitárias nas relações sociais.

Discutindo a relação entre educação, sociedade e Estado pela mediação jurídico-constitucional, Cury, Horta e Fávero (2001, p. 6) afirmam que o caminho dos direitos sociais, no Brasil, parece ter “certa similitude com aquelas etapas sinalizadas por Marshall (1967) em relação à Europa”, pois os *direitos civis* (referem-se às liberdades individuais) teriam tido amplo espaço no século XVIII, os *direitos políticos* (referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade) no século XIX e, finalmente, os *direitos sociais* no século XX (produto das relações e conflitos de grupos sociais em determinados momentos da história - direitos trabalhistas, por exemplo). Os autores citam Chauí (1989), que bem nos fala da opacidade presente no texto constitucional:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração dos direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20 *apud* CURY; HORTA; FÁVERO, 2001, p. 12).

As leis que regulam as sociedades contemporâneas, sob a figura do consenso, afirmam se pautar por um sistema democrático e igualitário, sustentando-se pela noção de unidade, de ligação social. Logo, o funcionamento dos textos jurídicos se configura pela relação entre direitos e deveres logicamente estabilizados. Todavia, é preciso compreender como a produção do consenso sustentada pela concepção de vínculo social acaba produzindo a segregação (ORLANDI, 2010). Pois esse “consentimento”, esse “reconhecimento”, na medida em que homogeneíza o sujeito na forma de “todos”, apaga as diferenças e o político. A compreensão de político, no viés discursivo, está no fato de que os sentidos são divididos, ainda que “pareçam” os mesmos para todo mundo, não são. E “esta divisão tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade dividida que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam estas divisões” (ORLANDI, 2010, p. 12).

Cury (2002) afirma que mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização, pois, ao contrário de muitos países europeus, os países colonizados não

contaram, desde logo, com processos de industrialização e de constituição de uma forte classe operária.

As conseqüências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produzirão sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos (CURY, 2002, p. 14).

E o autor continua, dizendo que a pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza. Para os tempos contemporâneos, em que vai se constituindo a chamada “sociedade do conhecimento”, a distância entre pobres e ricos aumenta também por causa do acesso aos conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem que necessitam de uma socialização própria.

José Renato Silva, em sua tese de doutoramento em Linguística (2010), analisa o funcionamento discursivo dos textos jurídicos por meio dos quais o Estado regula o ensino/educação e mostra como se constrói juridicamente, no Brasil, o sistema dual, quer dizer, a contradição de uma “educação de todos” e, ao mesmo tempo “de alguns”, que se inicia ainda durante o Império e perdura até nossos dias.

De acordo com o autor, na Constituição de 1824, *instrução* remetia à educação primária, inicial e era gratuita para todos os cidadãos do Império e, sendo gratuita, se marcava como dever do Estado. Entretanto, apenas a instrução primária era gratuita e de direito dos cidadãos do Império. Por outro lado, o *ensino* era definido em seus espaços de ocorrência, colégios e universidades e ao mesmo tempo em que não era necessariamente responsabilidade do Estado, também não era garantido para todos. Nas palavras de Silva J (2010, p. 164), “a instrução destes níveis não era para todos, mas restrita a uma pequena elite. Mais do que uma divisão de níveis de educação/instrução, os itens da Constituição de 1824 dividiam sujeitos”.

Além dessa divisão de sujeitos, prossegue Silva J, na educação do Império também se encontrava a dualidade centralização/descentralização. Enquanto o Estado atribuía às províncias a responsabilidade pela instrução primária gratuita, mantinha o

controle dos outros níveis da educação, o superior e o secundário. O Estado controlava quem seria a elite do país.

Já no período da Primeira República, a educação, que comparecia como um direito do cidadão, através da instrução primária gratuita, não aparece enquanto direito na Constituição Federal de 1891. Na medida em que não comparece enquanto direito, “a instrução primária deriva para um novo lugar, o de característica do cidadão. Característica que, se não possuída, exclui o indivíduo. A instrução deixa de ser um dever do Estado para ser uma obrigação do indivíduo” (SILVA J, 2010, p. 165). Além disso, o Estado reafirma a dualidade centralização/descentralização da educação no país, reforçando seu controle sobre o ensino secundário e o ensino superior, ou seja, de maneira intervencionista garante seu controle sobre a educação das elites, deixando a educação de todos a cargo dos Estados. Reforçando a divisão entre sujeitos.

Outro aspecto importante que Silva J destaca é a legitimação da língua nacional, que se configura como condição de cidadania e, ao mesmo tempo, estrutura-se na relação com o ensino, com o espaço da escola. A compreensão da relação Educação/Ensino/Língua e o que esta relação diz da constituição do Estado Nacional Brasileiro e dos sujeitos deste Estado possibilita ao autor, por meio da análise das textualidades jurídicas, dizer da contradição de uma educação para todos e ao mesmo tempo de alguns; da divisão daqueles que serão “ilustrados” e os que serão “civilizados”.

Cabe ressaltar, conforme Orlandi (2001), que no Brasil a cidadania é apenas um argumento a mais nas formas de administração do sujeito social e não uma sua qualidade histórica. No Brasil não se nasce cidadão: “Coloca-se sempre a cidadania como objeto desejado, ainda sempre não alcançado. A cidadania—e com ela a ciência que nela se representa— é um vir a ser constante nunca realizado”. E prossegue: “Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que ‘criar’ a cidadania” (p. 28).

Mas de que modo isso tem sido feito? A Escola é uma instituição gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias e é preciso considerar que, de acordo com Silva M (2007b), há sempre o pressuposto do “despreparado” para deixar de lado as contradições econômico-sociais que

produzem esses referentes. Nessa direção, a autora questiona: “ser, então, um cidadão crítico, participativo e autônomo é ser um indivíduo adaptado, ajustado, amoldado, conformado?” (p. 158). Realizar uma ordem social mais justa, “resolvendo” a contradição entre o proclamado e o realizado, entre a teoria e prática, no que se refere à escolarização da língua nacional, estaria, então, “na adequação do indivíduo a uma diversidade submetida a uma unidade primeira, ou então, na adequação à diversidade - a nova ordem - através do esforço de cada um” (SILVA M, 2007b, p. 159).

Em sua tese de doutorado, Lagazzi (1998) afirma que, em nossa organização social, o jurídico nega o político, no sentido de que se mostra na des-historicização das relações sociais, numa prática individualizante. A partir da reflexão sobre o direito no estudo das sociedades e de suas transformações realizada por Mialle (1980, p. 104), a autora apresenta a seguinte compreensão:

A abstração e a generalização que caracterizam a ordem jurídica e permitem afirmar que todos são potencialmente e naturalmente pessoas jurídicas, sujeitos-de-direito, des-historicizando as relações sociais, configuram um ponto central para a compreensão do funcionamento jurídico (LAGAZZI, 1998, p. 60).

Em outras palavras, pode-se dizer que na medida em que a organização social se sustenta no cumprimento de direito e deveres, as diferentes condições materiais de produção ficam silenciadas. Buscando compreender com maior consequência esse funcionamento jurídico para a produção do consenso nas políticas públicas, Lagazzi (2010), pautando sua reflexão no estudo de Naves (2000) sobre o autor russo Pachukanis (1924), mostra que o acesso dos sujeitos à esfera estatal só é permitido aos indivíduos na condição de cidadãos, despojados de sua condição de classe e qualificados por uma determinação jurídica, ou seja, “tudo se passa, portanto, como se o Estado, anulando as classes, anulasse com isso a própria contradição, se erigindo em lugar da não-contradição, onde se realiza o ‘bem comum’” (LAGAZZI, 2010, p. 79).

Fazendo um percurso histórico dos sentidos das noções *liberdade* e *cidadania* nas LDBs e nas Constituições, Thiago Manchini de Campos (2009) mostra que tais noções se configuram como práticas ideológicas e que, através de seus deslocamentos, fazem parte do imaginário do sujeito de direito, definido como alguém

responsável pelos seus atos, livre para exercer os seus direitos e deveres designados pelo Estado. Para o autor, a LDB de 1996 é constituída por uma sobreposição de elementos provenientes das leis anteriores. Primeiramente, é evidente a importância da profissionalização, apesar de ser tratada de forma geral. Tendo como pano de fundo o Plano Real e a baixa da inflação, o país se mobiliza na tentativa de calcar para si um lugar no rol dos países “mais emergentes que outros”. O Estado se inscreve na ordem democrática e todos os indivíduos são “responsáveis pela sua cidadania”. Todavia, esta só é “alcançada” por aqueles que se inserem em determinadas práticas sociais que visam ao crescimento e ao bem estar pessoal da comunidade e do Estado. Nesse sentido, “cidadania é homogeneizar, tendo como consequência a exclusão daqueles que não se encaixam nos moldes da convivência social” (CAMPOS, 2009, p. 145).

Na Constituição de 1988, relata Campos, a liberdade é um tema recorrente que perpassa todo o texto. Há uma abertura em relação aos direitos políticos, não havendo mais a necessidade de ser alfabetizado e de saber se exprimir em língua nacional para poder votar. No entanto, apesar de aparentemente homogêneo, este documento ainda promove uma distinção entre indivíduos. O direito ao voto, dever dos alfabetizados, é re-significado como uma opção para os que não sabem ler e escrever. Já a noção de cidadania “é contraditória, apresentada como um direito nato e como algo que deve ser aprendido na escola. Neste ponto, a Constituição de 1988 se aproxima das LDB61 e LDB96, e, mais importante, aponta para o consenso como uma prática imaginária” (CAMPOS, 2009, p. 146). Dentro deste imaginário, liberdade e cidadania são práticas ideológicas às quais o indivíduo se submete para ser um sujeito na “situação de cidadão”.

Nessa direção, o papel da escola e do professor é formar um sujeito escolarizado que se integre à massa, a “todos”, pois

O aluno é sempre apresentado como “em vias de poder ser”, sendo que a língua tem aí um papel fundamental. É o domínio dela, em última instância, que vai capacitar o indivíduo a “alcançar a cidadania”. Ser cidadão não é direito de nascença e não é garantido constitucionalmente, e sim algo a ser “alcançado” via instrução; a cidadania é uma “prática”. Em suma, sem o acesso à escola, o “ser cidadão” e o “exercício da cidadania” não são possíveis (PFEIFFER, 2000, p. 11).

Nesse movimento de sentidos em que a educação como direito vai sendo situada nos textos jurídicos, fica marcada a sua relação com o esforço singular de cada indivíduo, com a necessidade de ir à escola para “se tornar cidadão”, conforme afirmam Orlandi, Pfeiffer, Silva M, Lagazzi, Silva J e Campos. A valorização da vontade individual e da competitividade coloca a escola e os profissionais da educação como responsáveis em proporcionar oportunidade para que cada aluno desenvolva suas capacidades.

Partindo desse pressuposto de que a cidadania e a democracia garantem a todos a oportunidade de concorrer de forma igualitária na sociedade, o que determinará a posição social de cada um será sua capacidade, seu esforço individual. E isso justificaria os mais “talentosos” terem acesso a uma educação mais ampla e os menos “talentosos” uma educação mais restrita, (diferenciada, reduzida, a distância), direcionada ao mercado de trabalho. São esses sentidos que irão ressoar na LDB, no PNE, no PDE e demais políticas públicas, sobretudo no que tange a formação de professores, sobre os quais queremos refletir e compreender.

2.2.1 A formação continuada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Considerando que o que determina a produção de sentidos na linguagem é a relação com a história e a ideologia, e o que determina a posição do professor é a sua interpelação em sujeito pela ideologia, em relação com a história e com a linguagem, queremos refletir, mais especificamente neste momento, sobre a posição sujeito-professor (enquanto sujeito de direito e de conhecimento) e as formações imaginárias que se configuram nas legislações brasileiras. Uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social. Desse modo, não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas (cf. PÊCHEUX, 1997b). Daí a importância de se compreender como as relações de forças vão se materializando nas textualidades jurídicas.

Com a Constituição Federal de 1988, a qualidade de ensino passou a ser pensada assim como a qualificação docente. O Art. 206 fala sobre plano de carreira, ingresso no serviço público por meio de concurso e piso salarial, questões estas essenciais para a qualidade da ação docente.

Em relação à formação continuada de professores é com a lei mais específica da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394 de 1996, que dispõe sobre a educação nacional e vigora até os dias atuais, que tal prática passou a ser regulamentada.

Na parte que trata *Dos Profissionais da Educação*, o Art. 61º trata, dentre outros fundamentos, da “capacitação em serviço”. O Art. 62º regulamenta a formação mínima exigida para o exercício docente e o Art. 63º dispõe sobre os cursos e programas de educação continuada a serem oferecidos pelos institutos superiores. Vejamos:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos **diferentes níveis e modalidades de ensino** e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - **a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;**

II - **aproveitamento da formação e experiências anteriores** em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - **programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis** (BRASIL, LDB, 1996) (grifos nossos).

Observamos que se textualiza na Lei a “capacitação em serviço” (no item I do Art. 61º) como um dos fundamentos da formação profissionais da educação e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores”. São estes os requisitos para

atender aos objetivos do sistema de ensino organizado em “diferentes níveis e modalidades”. E a responsabilidade de manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” passa a ser das instituições de educação superior (cf. item III Art. 63º). Posteriormente, nos acréscimos feitos à Lei em 2009 e no Plano Nacional da Educação em 2001, que vai aparecer, então, a formulação “formação continuada” (Ilustraremos isso mais a frente).

Ainda na LDB de 1996, na parte que trata como *Das Disposições Transitórias*, no 3º parágrafo do Art. 87º, o documento atribui a cada município e, supletivamente, ao Estado e à União algumas incumbências, dentre elas as de:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, **os recursos da educação a distância**;

IV- integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (grifos nossos).

Vemos que a LDB também faz com que a educação a distância (EaD) passe a ser reconhecida e regulamentada legalmente, admitindo-a para os diferentes níveis de ensino, assim como para os programas de “capacitação para todos profissionais em exercício”. Por um lado, essa textualização da Lei estabelece que capacitação de professores seja articulada aos recursos da EaD e, por outro, reafirma a necessidade de realizar tais programas, fazendo ressoar sentidos de que os professores são mal formados, sem preparo entre outros e, por isso, precisam receber maior atenção por parte do poder público. Faz referência a uma falta que é estruturante dessa posição. De acordo com Pfeiffer (2000, p. 41), há uma falta sempre presente, pois o ensino brasileiro, diz a autora, se conforma pela presença constitutiva desta falta: “o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros”.

Além do mais, vemos integrada aos discursos jurídicos a obrigatoriedade de inserção das escolas nos programas de avaliação, que começaram a ser implantados, principalmente, a partir da década de oitenta, impulsionados pelas políticas neoliberais e neoconservadoras, configurando o papel avaliador do Estado, preocupado mais com o produto do que com o processo (cf. AFONSO, 2000).

No Brasil, a adoção dos sistemas de avaliação se efetiva, como já mencionamos, a partir dos anos 1990, com a consolidação do Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica e, posteriormente, com a implantação do Enem, Exame Nacional do Ensino Médio e, mais recentemente, o Enade, Exame Nacional do Desempenho do Estudante, em substituição ao conhecido “Provão”, Exame Nacional de Cursos. A necessidade de políticas de avaliação por parte do Estado em razão dos acordos internacionais, fixando exames padronizados, é reafirmada no PDE, Plano de Desenvolvimento de Educação, que tem como eixo norteador o Ideb, elaborado pelo MEC a partir de estudos realizados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

Em seu artigo “A construção democrática em questão”¹⁴, Chauí (1999) discute o impacto da política neoliberal na educação, especialmente na universidade brasileira. Analisando a avaliação acadêmica nas universidades paulistas, a autora mostra como as referências de qualidade acadêmica foram se tornando fragmentadas, separando ensino e pesquisa e isolando-se dos outros graus de ensino. E observa:

A ideologia pós-moderna realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica da produção pela da circulação (donde, nas universidades, a avaliação passa a ser feita pelo número de publicações e não pela qualidade e importância da pesquisa); substitui a lógica do trabalho pela lógica da comunicação (donde a crença do Ministro da Educação de que, sem alterar o processo de formação dos professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas); e substitui a lógica da luta de classes pela lógica da satisfação-insatisfação dos indivíduos no consumo (CHAUÍ, 1999, p. 33).

A autora traz também alguns exemplos ligados à educação, como a matéria publicada pela *Veja São Paulo*, de 12 de março de 1997, a respeito das escolas que mais recebem aprovação nos vestibulares, para nos mostrar de que forma algumas coisas são ditas e outras silenciadas. Na matéria, ao descrever as escolas e explicar o

¹⁴ Este texto foi publicado em 1999, no livro *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*, organizado por OLIVEIRA, F. e PAOLI, M. C. e resultou de uma conferência realizada pela autora em 22 de abril de 1997, no Anfiteatro de História na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP.

seu sucesso, a revista apresenta os dados em termos de porcentagem e não menciona os parâmetros utilizados para tal seleção. Avalia como “bons colégios” aqueles em que os estudantes recebem muitos deveres de casa. A qualidade da escola é avaliada pela quantidade de área construída e por possuir computadores e videotecas: “Nenhuma palavra é dita sobre os conteúdos dos cursos de formação de professores e sua remuneração, conteúdos dos livros em bibliotecas, tipo de atividade realizada em laboratórios, etc.” (p. 34).

Diante disso, consideramos que os demais processos de avaliação propostos pelo governo tendem a se assemelhar ao exemplo apresentado por Chauí, especialmente, no silenciamento em relação aos parâmetros adotados pelo sistema. Na perspectiva discursiva, o silêncio é necessário à significação e é contínuo; do ponto de vista da percepção, ele não é diretamente observável, mas também não é o vazio, pois nos o sentimos, ele está “lá” (cf. ORLANDI, 2007b). E a questão que colocamos é em nome de que o Estado faz isso?

As discussões a respeito da implantação desse sistema de avaliação no país e suas consequências para a educação continuam em aberto. Além de avaliar as escolas de ensino fundamental, médio e o ensino superior, existe, ainda, a proposta do Ministro da Educação de implantar o exame nacional para professor¹⁵. O sistema de avaliação, como já afirmamos, centra-se na eficiência e na produtividade sob o controle direto do Estado e resulta de um processo que visa atender às exigências dos organismos internacionais, sobretudo, às condicionalidades impostas pelo Banco Mundial.

Logo, já é possível perceber algumas de suas implicações para a escola e para o professor, pois o resultado da avaliação do rendimento dos alunos serve de argumento para atribuir a responsabilidade pelo fracasso escolar ao trabalho dos professores:

¹⁵ O exame nacional para admissão de professor estava previsto para o primeiro semestre de 2012, conforme a entrevista dada pelo Ministro da Educação ao Globo, em 04/01/11. Disponível em: <<http://emdefesadaeducacao.wordpress.com/2011/01/04/ministro-da-educacao-propoe-ensino-integral-e-exame-nacional-para-professor>>.

Todas essas questões, bem antigas, devem servir de alerta na análise da prática dos professores. Não é possível rotulá-las de conservadoras simplesmente e transferir para os métodos de ensino e de aprendizagem da língua escrita toda a responsabilidade pelo fracasso escolar, pela falta de criatividade e de espírito crítico dos alunos e pela falta de coerência e coesão dos textos produzidos. A persistência e a insistência no uso de métodos que têm como centro a repetição e a memorização, por parte de professores não deve ser atribuída apenas a vontade individual de mudança, ou não. Parece haver aí em jogo funções sociais complexas da escrita trabalhando no processo de constituição do sujeito em uma formação social dada (SILVA M, 1998, p. 187).

Cabe ressaltar que a publicação da LDB de 1996 institui a Década da Educação, estipulando, no 1º parágrafo do Art. 87º, o prazo de um ano para a União encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PDE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 2001, o PDE é instituído e dentre suas metas e objetivos está o compromisso com a valorização do magistério e com formação continuada de professores.

Toda essa atenção que se volta para que a educação seja mais eficiente, de qualidade, faz parte de uma questão muito mais ampla, difundida pelo sistema capitalista, a de que é preciso aumentar a produtividade, sem aumentar os gastos, daí a formação ser “em serviço” e por meio dos recursos da tecnologia a distância. Convém dizer que nossa crítica não se dá diretamente ao uso de tais recursos, mas ao modo como esse processo se insere no sistema de ensino (imagens, ilusões e efeitos produzidos).

Ainda referente à formação docente, a LDB recebe acréscimos incluídos pela Lei nº 12.056 de 2009, passando a constar, no Artigo 62º, “a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais”, bem como a possibilidade de uso dos recursos e tecnologias de educação a distância para sua realização, conforme podemos notar nos parágrafos 1º e 2º:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a **formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.**

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar **recursos e tecnologias de educação a distância**.

Vemos que as alterações são significativas, pois tais obrigações já estavam previstas na LBD de 1996, contudo, não na parte que tratava *Dos Profissionais da Educação*, e sim na *Das Disposições Transitórias* e de maneira um pouco diferente. O que antes era colocado como atribuição de “cada município e, supletivamente, o Estado e a União” passa para ordem inversa: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração”.

Trata-se de uma relação de atribuição de poderes e deveres. Do ponto de vista discursivo, falamos em relações de forças. A sociedade é regida por relações hierarquizadas sustentadas no poder de diferentes lugares nos quais o indivíduo se insere para constituir enquanto sujeito de linguagem. Textualmente, o Estado não se exime do compromisso com a formação docente. A palavra “supletivamente” dá lugar para “em regime de colaboração”. Supletivamente encontra-se em um jogo parafrástico com a ação de suprir, de completar, de integrar. Colaboração, por sua vez, entra em um jogo parafrástico com benefícios, ato de ajudar, de assistir, de auxiliar. Desse modo, o sentido de um Estado que deveria suprir o sistema educativo deriva para outro, o de que deve cooperar com as demais esferas administrativas. Faz ressoar o sentido da benevolência, solidariedade, assistencialismo etc. (cf. PFEIFFER, 2010).

Assim, cabe ao professor assumir a responsabilidade pelo “fracasso” ou “sucesso” escolar, uma vez que o Estado, pela sua atuação benevolente, fornece a ele as possibilidades de desenvolver a competência necessária, tanto na formação inicial como na formação continuada. Daí o seu assujeitamento na relação com o Estado e a Sociedade, o efeito da interpelação do indivíduo em sujeito (cf. PÊCHEUX, 1997b). Diante do modo como se dá a “institucionalização” das legislações e das políticas de formação profissional, resta-lhe a ilusão de autonomia, a livre escolha para se submeter.

Como exemplo, citamos trechos da carta do Ministro da Educação, Fernando Haddad, que acompanhou os materiais de formação do Programa Gestar II, edição de 2008, que se inicia da seguinte forma: “O Ministério da Educação tem empreendido esforços e investimentos visando à melhoria da qualidade do ensino, especialmente no

que diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação”. Observamos que a responsabilização do Estado está materializada linguisticamente nos “esforços e investimentos” por parte do poder público. Em contrapartida, espera-se do professor o engajamento à proposta, pois a carta prossegue: “Assim, por considerarmos a educação como uma prática social e de importância vital para as ações de formação continuada dos educadores, convidamos você a participar dessa atividade conosco”. Vemos que essas formulações estabelecem uma relação direta entre a qualidade do ensino e a formação continuada, responsabilizando o professor por todo o processo e, ao mesmo tempo, produz um “efeito ou ilusão de integração” dos profissionais à política de qualificação do governo.

Os sentidos da descentralização do poder público, ou seja, a desresponsabilização do Estado e a redução dos gastos com a formação docente são apagados para dar lugar a discursos que enfatizam o “regime de colaboração”, a adoção de “tecnologias da educação a distância” e a “formação em serviço” como novas estratégias para melhorar o sistema educativo, superar os espaços geográficos e tempo escolares fixos e promover a motivação individual, bem como a “autonomia” e independência do professor. Sentidos esses que perpassam as políticas atuais de ensino, em especial, o programa Gestar II.

2.2.2 A formação continuada no Plano Nacional da Educação e as ações do Ministério da Educação

A instituição do PNE no nosso país se efetivou tardiamente, apesar de a proposta de sua elaboração ter sido feita ainda na Constituição de 1934. Após a primeira LDB de 1961 e a Constituição de 1988, ressurgiu a ideia do PNE por meio de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo então Conselho Federal de Educação, em 1962. Todavia, somente depois de a LDB de 1996 determinar nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabia à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e instituir a Década da Educação, estabelecendo, ainda, que a União encaminhasse o Plano ao Congresso

Nacional que o PNE começou a se configurar como lei. Então, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”, em 09 de janeiro de 2001, o PNE é sancionado como Lei nº 101702.

O Plano apresenta um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e estabelecendo objetivos e metas a serem alcançados em um período de dez anos. Tais metas estão distribuídas pelos dois níveis educacionais - Básico e Superior- e pelas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e tecnologias educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Escolar Indígena, sendo que, para a Educação Superior, são estabelecidas metas para seu financiamento e gestão, e, em tópicos distintos, são indicados objetivos e metas para a formação dos professores e valorização do magistério, para o financiamento e a gestão da Educação Básica, e para o acompanhamento e a avaliação do próprio Plano.

Dentre as questões mais gerais que configuram o PNE como uma política de Estado de caráter permanente e prioritário, interessa-nos discutir questões relativas à formação continuada, apresentadas no item 10, que trata da formação de professores e valorização do magistério:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este plano, portanto, deverá dar especial atenção à **formação permanente (em serviço)** dos profissionais da educação (BRASIL, PNE, 2001, p. 77) (grifos nossos).

Vemos que o PNE se propõe assumir o compromisso com a valorização do magistério e assim o faz com a formação “continuada”, “permanente” e “em serviço”. Considera tal prática como parte essencial em razão do “avanço científico e tecnológico”, que passa a exigir mais dos profissionais, (re)atualizando o sentido de que o professor não está preparado, não está sendo bem formado, trazendo como justificativa a maior exigência da sociedade moderna.

Ainda em relação à formação continuada, o PNE acrescenta que quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir

das necessidades expressas pelos professores e afirma que sua finalidade é “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (p. 78). Em relação à gestão, propõe que a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (p. 79).

Outro aspecto que nos chama a atenção é o trecho que apresenta alguns requisitos necessários ao ensino e, em seguida, a atribuição da responsabilidade desse compromisso, parte ao poder público e parte aos profissionais da educação. Os requisitos são:

- 1- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- 2- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- 3- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- 4 - salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- 5- compromisso social e político do magistério.

Na continuidade do texto, o PNE coloca que os quatro primeiros requisitos precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. Já o quinto depende dos próprios professores, do compromisso destes com a aprendizagem dos alunos e de seu interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. Nessa direção, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do “bom desempenho na atividade”, condição que se estabelece para sua melhor remuneração, conforme prescreve o PNE: “Quanto à

remuneração, é indispensável que níveis mais elevados correspondam a exigências maiores de qualificação profissional e de desempenho” (p. 77).

O PNE, pautado legalmente na LDB, que por sua vez se respalda na Constituição Federal de 1988, ao estabelecer as metas para educação, de certa forma, atende, principalmente, às iniciativas da Conferência de “Educação para Todos”, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de “Educação para Todos”, que constituem as bases dos planos decenais de educação de muitos países do mundo.

Vemos que há um “efeito de excesso” de instituições envolvidas, apoiando, financiando e demandando ações em prol da universalização do acesso à educação. A cidadania aparece naturalizada pelo Estado de bem-estar social. E as ações demandadas se confundem com o assistencialismo. Há todo um movimento da sociedade e das instituições do Estado, em particular, para adequar-se às necessidades de produção e reprodução do capital e redefinir a função dos sistemas educacionais e da formação profissional. E o Banco Mundial, ao impor diretrizes para o financiamento de projetos educacionais, não deixa de incluir em seu discurso a necessidade do envolvimento de todos. Pois reitera os sentidos da democracia e da benevolência, conforme mostramos no subitem 2.1.

É a generalização que tem sustentado o discurso jurídico, isto é, a generalização na formulação da lei que indetermina o sujeito jurídico e estende a responsabilidade a todos (LAGAZZI, 1988). O sentido naturalizado nessas discursividades é o de que aos sujeitos, na sua condição de cidadãos, têm se garantido o direito à educação, cabendo a todos o dever de possibilitar o cumprimento desse mandato. Nessa perspectiva, o Brasil, retomando o compromisso assumido na Conferência, o de elaborar um plano para concretizar as metas de uma “Educação para Todos”, passa a adotar como política educacional, o “regime de colaboração” entre os entes federativos, em prol da universalização do ensino básico.

Assim, a importância da educação fundamental para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob os valores e perspectivas propostos pelas agências internacionais passa a integrar, conforme dissemos, as iniciativas adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. A elaboração de novas políticas de ensino, de novas formas de gestão e definição das bases de reformas educacionais são mencionadas na LDB de 1996 que, em conformidade com a Declaração Mundial de “Educação para Todos”, estabeleceu o PNE, fixando as metas a serem atingidas em dez anos e, no qual a formação em serviço fica assegurada aos profissionais da educação.

Quanto à política de formação e valorização do magistério, o governo mantém uma das principais bases institucionais, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professor. A este sistema integra a Rede Nacional de Formação continuada de professor. Trata-se de uma rede, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Em 2007, o Ministério da Educação cria o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, que por sua vez institui o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (cf. o Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007), a partir do qual os Estados e Municípios passam a elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas, o PAR, por meio dos quais podem aderir aos programas que o governo oferece.

Para auxiliar na elaboração do PAR, o MEC propôs um novo sistema, o SIMEC, integrado aos sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet. Desse modo, o MEC pode assim disponibilizar, para consulta pública, os relatórios dos PAR pelos Estados e Municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A adesão se dá por meio do Termo de Cooperação Técnica entre União e os Municípios de cada Estado, visando a esforços entre as partes para promover ações que contribuam para o desenvolvimento do município e a melhoria do índice do Ideb. Essas ações são propostas com base em um diagnóstico do sistema escolar de cada município, levando em consideração quatro níveis:

1. Gestão Educacional;
2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar;
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação;
4. Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Cada um desses níveis é composto por áreas de atuação e indicadores que ao serem pontuados em 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações. Por exemplo, quando o Município constatar que não existe política de formação de professores e demais profissionais do ensino no município (indicador 1 ou 2), este deverá propor o “plano de ações articuladas” para obter a liberação de recursos, estabelecer parceiras e convênios.

Atualmente, é a demanda do PAR que têm norteado as políticas de formação de continuada de professor e a implementação de ações que têm resultado na adoção de cursos e programas como o Gestar II.

Vale acrescentar, ainda, que considerando todas as Leis superiores, a Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010, estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e o MEC e pagas pelo FNDE. São regulamentadas por esta resolução as bolsas pagas no âmbito dos seguintes programas de formação para os profissionais da educação:

- I - Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar;
- II - Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- III - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
- IV - Escola de Gestores – Programa Escola de Gestores da Educação Básica;
- V - Pradime – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação;
- VI - Profucionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação;
- VII - Programa Mais Leitura – Capacitação de mediadores;
- VIII - Conselhos Escolares – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- IX - Pró-Conselho – Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação;

- X - Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil;
- XI - Programa Escolas Bilíngues de Fronteira.

Além disso, o MEC orientou, por meio da SEB e da Coordenação Geral de Formação de Professores (CGFORM), os gestores da educação de Estados e Municípios inscritos no PAR e na Plataforma Freire, entre dezembro de 2009 a março de 2010, que ainda não haviam desenvolvido o programa Gestar II, a aderirem à política de formação de professores e acompanharem a sua execução.

Tendo em vista que objetivamos compreender como se dá a elaboração do programa Gestar II, em particular, consideramos fundamental também refletir sobre os documentos que norteiam sua proposta teórico-metodológica e estabelecem a base curricular nacional, na qual se baseiam os programas de avaliação do sistema de ensino, pois estabelecem relação com o modo como se dá a organização sistêmica do ensino, ou seja, a estrutura organizacional que hierarquicamente foi se estabelecendo como possibilidade de descentralização das relações de poder, mas que justamente por propor uma estrutura de gestão descentralizada, não permite que se trabalhe na tensão entre unidade e diversidade.

2.2.3 A busca pela homogeneização: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares de Mato Grosso

Tratando ainda dos documentos que regulamentam o ensino brasileiro e mato-grossense, como parte das condições de produção, é fundamental discutir sobre a política de homogeneização da educação que foi se estabelecendo no nosso país ao longo da história e na qual se inserem os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais que, por sua vez, irão orientar a política de avaliação do sistema educacional, no estabelecimento dos “índices de qualidade” para o ensino. Nesse aspecto, buscamos compreender como se dá a articulação entre o que se considera base comum do currículo nacional e a política de formação de professores do MEC, uma vez que consideramos a implantação do programa Gestar II mais um efeito dessa política

homogeneizante, que visa à padronização de conteúdos a serem ensinados na sala de aula e avaliados nos exames nacionais.

De acordo com Ghiraldelli Jr (2009, p. 203), nos três tipos de exames nacionais o Saeb, o ENEM e o “Provão” o que deveria ser o elemento instrutor da confecção das provas, nas palavras do autor, “aquilo que poderia dizer aos organizadores o que se deve mensurar nas provas e o que não”, seriam as Diretrizes do ensino. O autor explica que, na década de 1990, no período do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foram elaborados dois tipos de diretrizes para a educação brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes do Ensino. Os primeiros foram publicados e ficaram em evidência em nossa sociedade, tornando-se bastante comentados pelos professores. Já as Diretrizes não ganharam popularidade e, de certo modo, em alguns casos, como no ensino superior, saíram “tardamente e de modo incompleto” (cf. GHIRALDELLI Jr, 2009, p. 205). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram instituídas em abril de 1998, por meio da Resolução 2 da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação e, em julho de 1998, a Resolução 3 fez o mesmo com As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No Ensino Superior tais Diretrizes foram estudadas separadamente, e ao longo da década foram sendo fixadas, curso por curso.

Na opinião de Ghiraldelli Jr (2009, p. 205) é essa documentação que continha a “maior sofisticação teórica” e que deveria ter nutrido os PCNs, mas isso não ocorreu. Esse posicionamento do autor nos faz refletir sobre algo que buscamos analisar nos cursos de formação continuada oferecidos aos professores, o imaginário de unidade escolar e a manutenção de uma estrutura educacional que desconsidera o conhecimento do professor, negando-lhe o reconhecimento como ser que produz e nos faz questionar a que tipo de “sofisticação teórica” o autor se refere.

Ghiraldelli Jr (2009) relata que, em comparação com os documentos similares de períodos anteriores, tais Diretrizes foram bastante complexas do ponto de vista filosófico e pedagógico. “Alguns críticos, talvez diriam: não foram complexas, foram ecléticas – ecléticas demais. De fato, elas exigiam um leitor com um bom conhecimento prévio em ‘Humanidades’” (p. 206). Além de não fixarem detalhadamente conteúdos, os documentos das Diretrizes tomaram partido por posições filosóficas,

sociológicas, antropológicas, exigindo do leitor e do avaliador uma formação um tanto “sofisticada” para o período e, dessa forma, criaram dificuldades para o sistema de governo. Parece-nos que a tentativa de elaborar as Diretrizes com uma sustentação teórica mais aprofundada que a dos PCNs, entendida por alguns como “sofisticadas”, “complexas”, “ecléticas”, direcionando o olhar para sentido positivo ou negativo, o que fica em evidência é o argumento de que os profissionais não conseguiriam lidar com o material “tão sofisticado” e, por esta razão, não houve tal divulgação nas escolas, o imaginário da “incapacidade” e do “despreparo” do professor, sustentado por pré-construídos, ou seja, enunciados provenientes de discursos outros, os já-ditos, que são incorporados às formações discursivas, determinando o que pode ser dito a partir de uma determinada posição (cf. PÊCHEUX, 1997b).

Vale lembrar que logo após a implantação dos PCNs, o governo lançou os “Parâmetros em Ação” (1999), para auxiliar os profissionais no estudo desses referenciais curriculares e também dos referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Formação de Professores, além de cursos televisivos por meio dos programas da TV Escola.

De todo modo, vemos que há uma tentativa de padronização de conteúdos e metodologias por meio de diretrizes e parâmetros para o ensino e para os cursos de formação de professores, que, na intensa relação do Estado com a produção editorial brasileira, é responsável por fazer circular a necessidade de a atuação docente, em sala de aula, ser dependente de conteúdos, objetivos e metodologias pré-definidas, resultante do chamado “processo de didatização”. Isso nos ajuda a compreender por que o material de formação do Gestar II de Língua Portuguesa, pautado nos PCNs, assume características similares às de muitos manuais didáticos, com propostas de atividades tradicionais e a prescrição de como o professor deve conduzir sua prática. Há uma política de controle do trabalho docente, sustentada pela ilusão de unidade, mediante uma lógica totalizante que pressupõe a univocidade dos sentidos, a busca pela homogeneização por meio de uma base curricular padronizada, imposta pela organização sistêmica, que ao propor a descentralização, na verdade des-historiciza as relações sociais, apagando a diversidade regional e linguística.

Analisando a história de constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional, Di Renzo (2005) realizou um estudo sobre o Colégio Liceu Cuiabano, em Mato Grosso, objetivando compreender como se produziu todo um conhecimento sobre escrita e leitura e desvendando as filiações teóricas que sustentavam essas concepções e os instrumentais elaborados para seu ensino. Por meio da (re)leitura discursiva de arquivos que dá visibilidade ao saber produzido sobre a língua e a constituição do sujeito nacional e a partir das condições próprias da nossa história, a autora explica que a Escola tem como principal função, a partir da exequibilidade de uma política linguística, a regulação das atuações sociais do homem “civilizado”, coerente com um certo modelo de Estado.

Em relação ao currículo escolar, Di Renzo (2007, p. 34) afirma “o currículo escolar se constitui às custas de muitas disputas de ordem política”. Por meio de investigação sócio-histórica do ensino brasileiro, a autora mostra que o ensino das Humanidades Clássicas, presente no segundo reinado, desloca-se para o modelo técnico-científico, no regime republicano, ou seja, com o advento da república em nosso país, a Escola ganha o centro das atenções, pois “é quem vai fazer veicular os ideais positivistas e civilizar os indivíduos, higienizando-os dos ‘velhos costumes’” (p. 30).

Todavia, não se trata de substituir um ideal de cultura e de educação por uma concepção mais técnica de currículo, mas de instituir uma Escola guardiã de um certo modelo de Estado e de cidadania. Nesse sentido, explica Di Renzo:

Na verdade, ao elaborar seu plano pedagógico, a instituição instala as políticas que se pautam numa certa ética. Ao decidir o que será objeto de ensino, ela afirma também o que não será. Ou seja, a instituição ao elaborar um regulamento, seu programa de ensino, institucionaliza um certo saber como aquele que (e somente aquele) deve ser aprendido. O que importa, na verdade, é o que a instituição ‘sabe’ e considera importante, o que ela quer que o indivíduo aprenda, pense e seja (p. 36).

Nessa perspectiva, ninguém se pergunta por que deve ensinar e /ou aprender isso ou aquilo, apenas “aprende-se” em função da submissão ao modelo de Estado. Além disso, acrescenta Di Renzo, há a infra-estrutura que “conjugada com o currículo escolar, modela a natureza das relações na relação com o conhecimento que

se impõe. Assim, a Escola não só se significa pelas suas políticas, mas pelas condições nas quais elas se sustentam” (2007, p. 36).

Compreender essa lógica positivista e racional ajuda-nos a entender como a formação de professores adquire um caráter pragmático, sobretudo instrumental, pois visando desenvolver mão-de-obra para o mercado de trabalho, tem priorizado a formação para aquisição de “competências” básicas e individuais, distanciadas de propostas de formação que possam vir a configurar a construção de uma identidade profissional reflexiva, crítica, consequente. E, ainda, com a política de avaliação que instituiu os principais exames de avaliação do MEC e do INEP, todas as ações articuladas e iniciativas para a superação do *déficit* educacional se estendem, em grande parcela, para a melhoria do desempenho individual, seja do aluno, seja do professor.

Diante disso, para melhorar os índices nesses exames nacionais, muitas escolas têm voltado seu currículo especialmente para os conteúdos exigidos neles. E o professor tem perdido autonomia no seu trabalho, pois vem ocorrendo um estreitamento no currículo escolar, já que a busca pelo bom desempenho nas avaliações tem orientado seu trabalho ao determinar o que deve ser ensinado aos alunos.

Observamos, então, que a defasagem histórica existente no país na formação dos docentes, ao invés de proporcionar uma formação voltada para a construção do conhecimento, tem propiciando muito mais a padronização de programas que entendem a formação como um processo de preparação para o saber-fazer (no sentido de executar tarefas, reproduzir e/ou aplicar teorias), demandados pelo poder público, na maior parte, cursos “prontos” elaborados por instituições de ensino superior e em condições nas quais os docentes a serem formados se obrigam a jornadas extras.

Levando em conta que até o presente momento esse modelo de formação tem promovido pouca ou nenhuma mudança significativa, contrariamente ao que normalmente tem ocorrido, foi proposto, recentemente, em Mato Grosso, um projeto de trabalho com a participação das escolas. A Secretaria de Educação (SEDUC) apresentou aos professores da rede um “pré-texto” para ser lido, discutido, enriquecido no coletivo que, posteriormente, apesar do pouco tempo de reflexão, configurou-se na chamada Orientações Curriculares de Mato Grosso, que descrevemos a seguir.

2.2.3.1 As Orientações Curriculares de Mato Grosso

Em 2010, a formação docente realizada na rede pública de ensino, em boa parte, voltou-se para o estudo de um dito “pré-texto” que veio constituir as Orientações Curriculares de Mato Grosso, as OCs, editadas e divulgadas às instituições escolares em 2011. Esse material foi apresentado às escolas como um texto preliminar, ou melhor, como um “ponto de partida e estímulo a uma ampla e aprofundada discussão coletiva e interativa entre os que estão no chão da escola e os dirigentes estaduais da educação” (MATO GROSSO, OCs, 2010, p. 04).

A coordenação das ações referentes ao diálogo dos profissionais com o texto preliminar, mediante a proposta de apresentação de sugestões, foi realizada pela SUEB, Superintendência de Formação e Superintendência de Gestão, por meio das assessorias pedagógicas dos Cefapros e, nas escolas, por meio do Projeto “Sala do Educador”.

Tendo por objetivo a organização da educação na forma de “gestão compartilhada”, indicando um sistema único de ensino, no sentido de superar a dicotomia entre as redes e também “superar a fragmentação e a desarticulação que tem marcado, historicamente, as práticas pedagógicas no sistema educacional brasileiro”, o documento foi organizado em duas partes, de forma a contemplar as questões conceituais de natureza epistemológica e metodológica que irão nortear as práticas pedagógicas em toda a Educação Básica, tendo como finalidade o que chamam de “emancipação humana” (MATO GROSSO, 2010, OCs, p. 02)

Ainda na primeira parte são apresentadas as concepções por níveis e modalidades. Por níveis são apresentados o Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana, e o Ensino Médio de Educação Geral. Por especificidade e modalidades, para atender às diversidades: Ensino Médio Integrado incluindo o PROEJA, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. Os níveis, especificidades e modalidades contemplam as concepções que fundamentam a construção das Orientações Curriculares para a Educação Básica,

apresentadas no texto¹⁶. Na segunda parte, são apresentadas as Orientações Curriculares de cada área do conhecimento, que abrangem todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

O texto argumenta que o tratamento articulado entre níveis, modalidades e áreas irá assegurar a necessária organicidade do sistema e conferir uma identidade à Educação Básica: “Pretende assegurar, desta forma, tanto a organicidade interna à educação básica, entre seus níveis e modalidades, quanto a organicidade externa, articulando, pela mediação da educação, conhecimento, trabalho e cultura” (p. 12).

Em relação ao trabalho do professor, expõe o documento: “espera-se que ele possa apreender a forma como as concepções, os conteúdos e as atividades se integram no nível em que ele atua, e como esse nível se articula com o subsequente” e, do mesmo modo, que possa “verificar como as capacidades e conteúdos que ele trabalha se integram na sua área e como se relacionam com as demais áreas, de modo a compreender sua prática como parte integrante da totalidade representada pela Educação Básica” (MATO GROSSO, 2010, OCs, p. 08).

Além disso, a SEDUC/MT apresenta as seguintes justificativas para a elaboração do documento:

Em Mato Grosso há novamente uma efervescência de idéias. Retoma-se a discussão da colaboração entre os entes federados, ocorre a aproximação com o Sindicato dos Professores para a construção de políticas alternativas. Não obstante as diferenças há avanços significativos nos pactos realizados, tendo em vista o compromisso com a qualidade da educação pública (MATO GROSSO, OCs, 2010, p. 02).

Vemos na textualidade desse recorte a proposição de ideias já acordadas nas políticas educacionais, comentadas nesse estudo, visto que as expressões “há novamente”, “retoma-se” e “pactos realizados” estabelecem relação com o compromisso firmado entre os Estados e os Municípios, a “colaboração entre os entes federados” e, ao mesmo tempo, a afirmação de que a classe de professores participou

¹⁶ A respeito de um estudo mais detalhado das Orientações Curriculares de Mato Grosso, recomendamos o trabalho de DURIGON (2012), *Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos*, no qual a autora analisa, discursivamente, a prática da escrita proposta nesse documento.

da construção de políticas que estão sendo denominadas “alternativas”. Mas políticas alternativas em que sentido? De que maneira?

Vejamos mais um recorte em que se descreve o modo de circulação do texto até sua versão final:

Esse texto, que resulta da contribuição de um grupo de professores da rede, das universidades e de especialistas da SEDUC, constitui-se, portanto, em pré-texto e pretexto para um ampliado e profundo debate, que começará nas escolas, passará pela discussão nos Municípios e culminará em Seminários Regionais, até que, produzindo os consensos possíveis, o texto final possa ser assumido como documento organizador da Educação Básica no Estado do Mato Grosso, por expressar não apenas a posição do Governo, mas a vontade das escolas e das comunidades acerca da educação que podemos oferecer, principalmente, a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática (MATO GROSSO, OCs, 2010, p. 12-3).

Parece-nos que há uma tentativa de promover uma formação que seja diferenciada no que se refere à produção do material, pois a proposta de estudo de uma versão preliminar, que após uma discussão coletiva entre professores e formadores, venha se constituir numa versão final, permitindo ao professor a possibilidade de participar dessa reflexão, comumente, não ocorre. Entretanto, as condições de produção desse processo precisam ser analisadas, pois, embora o documento apresente um discurso consistente na defesa de tal argumento, este não nos parece se sustentar na prática, pois o documento oficial não sofreu modificações significativas em sua textualidade e, entre o dito e o realizado há uma grande distância.

O processo de elaboração do documento que se propôs ser “diferenciado”, ou seja, debatido nas escolas, “expressar não apenas a posição do governo, mas a vontade das escolas e das comunidades” acerca da escola que se pode oferecer está tomando direção semelhante a outros documentos já apresentados às instituições de ensino. Afirmamos isso porque as OCs já estão sendo objeto de estudo nos cursos de formação continuada de professor, assim como ocorreu outrora com os PCNs. A

SEDUC já elaborou uma “formação em rede”¹⁷ sobre as OCs que será, posteriormente, conduzida pelos Cefapros. De acordo com a superintendente Ema Marta Dunck Cintra, a formação tem como objetivo principal “subsidiar esses profissionais a dar prosseguimento às ações de formação continuada desencadeadas nas escolas à luz das concepções presentes nas Orientações Curriculares”.

Diante do que observamos, percebemos que a formação docente, assegurada pelo Estado, elaborada em boa parte dos casos pelo MEC ou pelas IES a pedido da SEDUC e ministrada em Mato Grosso pelos Cefapros, estrutura-se de modo semelhante, atendendo à organização sistêmica que se impõe: sistema, redes, níveis e modalidades de ensino. Conclui-se um programa, insere-se outro. Produzem-se materiais para o professor estudar e utilizar em sala de aula sob o “efeito de novidade”, mas o sistema continua produzindo a fragmentação dos conteúdos, mantendo a dispersão. E sob a “ilusão ou efeito de unidade”, apaga-se toda diversidade.

Apesar dessa regularidade, gostaríamos de pensar na possibilidade de mudanças para que a formação docente rompa com a oferta de cursos prontos e, para que possa ser pensada como um processo de construção do conhecimento, em que o professor possa dizer e ser ouvido. Lembramos Pêcheux: “não há ritual sem falha” (1990b, p. 17). As resistências podem romper o círculo da repetição. Logo, chamamos a atenção para que a formação profissional não seja reduzida a uma prática que tem se configurado muito mais como uma ação de atribuição de responsabilidades, de compromisso exclusivo dos profissionais com as práticas pedagógicas, desconsiderando todos outros fatores que fazem parte das condições de produção do sistema educativo, as relações de forças nele envolvidas, por exemplo, até mesmo porque tal processo requer mais tempo para reflexão e consolidação.

É preciso possibilitar condições para que os professores produzam um saber que não se restrinja à prática pedagógica, um saber sobre a própria língua, para que possam se constituir como autores nesse processo e não apenas participantes de mais uma proposta que será sobreposta por outras que virão. Apesar de considerarmos que as possibilidades de ruptura estão alhures, mas lidando com o fato de que a formação

¹⁷ Informação disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=12525&parent=20>>. Acesso em 05 de jul. de 2012.

continuada não parece ser um processo que findará em curto espaço de tempo, diríamos então que ela deveria deixar de se constituir em um acúmulo de cursos e certificados (com todos os efeitos que estamos mostrando nesta tese!) para que se tornem um espaço de produção do saber, de tensão com o saber, e não apenas um lugar para o estudo de documentos e parâmetros aos quais o governo faz adesão, sustenta(n)do (por) um conhecimento científico autorizado.

CAPÍTULO 3

3 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO

Neste capítulo, examinamos a história mais recente no que tange as políticas de formação continuada de professores no Estado de Mato Grosso, ou melhor, abordamos mais especificamente a conjuntura sócio-histórica na qual os cursos de formação docente em serviço têm se desenvolvido. Estes cursos têm sido o espaço para os professores “receberem as últimas novidades” em metodologias, ações pedagógicas, instrumentos tecnológicos, e, sobretudo, estudarem as propostas do governo de reestruturação do ensino. E, ainda, é o lugar em que é dito aos professores o que eles não sabem, mas deveriam saber; o que eles não ensinam aos alunos, mas deveriam ensinar.

Relacionar a formação de professores à melhoria da qualidade de ensino tem sido muito comum no Brasil, como podemos constatar em programas como o Fundescola, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), o Programa de incentivo à leitura (PROLER) e o Pró-letramento, em nível federal, e tantos outros, igualmente representativos nesse sentido, em nível estadual e municipal, tais como: “Eterno Aprendiz”, “Circuito Campeão”, “Acelera Brasil”, “Se liga”, “Sala do Educador”, entre outros.

Uma investigação minuciosa dessas políticas nos revela a preocupação do governo estadual em garantir que essa prática seja contínua. Intensificou-se, nas últimas décadas, a formação em serviço dos profissionais da educação para atender a demanda do Plano de Ações Articuladas, o PAR, conforme mencionamos, de forma a aderir à política de formação vigente e proporcionar cursos aos docentes, sem o seu afastamento do ambiente de trabalho, da sala de aula.

No desenvolvimento desse processo, a atuação dos ditos “formadores” possibilitou que a estruturação dos Centros de Formação e Atualização de Professores fosse se consolidando e constituindo em unidades administrativas, conforme descrevemos a seguir.

3.1 Os Centros de Formação e Atualização de Professores

Dentro do espaço de formação de professores que vem se constituindo em Mato Grosso, e relacionadas às condições de produção e de institucionalização dessas políticas, está a criação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROS), responsáveis pela articulação e execução das propostas que governo vem implantando.

Inicialmente, a Secretaria de Educação (SEDUC) criou os Cefapros nos municípios de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino pelo Decreto nº2007 de 29/12/1997. Diante da experiência com esses municípios e da necessidade em atender as demais regiões, foram criados, através do Decreto nº2.139 08/06/98, os Cefapros de Cáceres, Juína, Alta Floresta, São Felix do Araguaia, Barra do Garças e, posteriormente, pelo Decreto nº 053 de 22/04/99, os Cefapros de Matupá, Sinop, Tangará da Serra, Juara, Confresa e também os de Pontes e Lacerda e Primavera do Leste, totalizando 15 unidades pólos, que atendem mais 140 municípios.

Com a Lei nº 8405, de 27 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Cefapros, e o Decreto nº 7542, de 05 de maio de 2006 que vem regulamentar a Lei, os Cefapros são transformados em unidades administrativas, tendo por finalidade “a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais na rede pública estadual” (cf. Art. 2º do Decreto nº 7542/2006). Esta lei, de acordo com a professora formadora Luciane Aporta (2011), faz a junção dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) e os Cefapros, em busca “do processo de formação continuada integrado as Novas Tecnologias Educacionais”, mantendo os NTEs do Estado, balizadas nas Políticas de Formação do MEC – PROINFO e, conforme as concepções “de que a formação tem como suporte os dispositivos das Tecnologias da Informação e Comunicação”.

Em relação ao quadro de recursos humanos dos Centros, este é formado por:

I - equipe gestora de cada CEFAPRO composta por: 01 (um) diretor, 01 (um) coordenador de formação continuada e 01 (um) secretário, nos termos art. 5º da Lei nº. 8.405, de 27 de dezembro de 2005;

II - equipe pedagógica composta por professores efetivos e selecionados da rede pública de ensino para atuar nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagem (professor com graduação em Letras, Artes e Educação Física); Ciências Humanas e Sociais (graduado em História, Geografia e Filosofia); Ciências da Natureza e Matemática (professor graduado na área de Matemática, Biologia, Química ou Física); professor da área de alfabetização (graduado em Pedagogia); professor com experiência e formação em educação Indígena; (Art. 7º do Decreto nº 7542/2006).

O ingresso nesse quadro obedece a normas estabelecidas pela SEDUC/MT, ou seja, seletivo específico para cada função: diretor – por escolha ou nomeação, mediante a proposta de trabalho e análise de currículo; coordenador de formação continuada e de uso das novas tecnologias e inclusão digital – por análise de currículo e da proposta de trabalho, prova escrita e de título e entrevista; secretário – por seleção da equipe, podendo ser ocupada por um técnico administrativo com experiência e domínio das novas tecnologias (cf. Art. 8º do Decreto nº 7542/2006).

No que diz respeito à formação docente, os Cefapros podem congregam vários cursos de formação continuada advindos da parceria com o MEC, mas seu lócus é na escola, por meio da proposta antes denominada “Sala do Professor”, tendo em vista que a formação continuada dos profissionais das redes estadual e municipal, comumente, ocorre na escola em que eles atuam. Essa proposta foi implantada pela Secretaria no final de 2003 e, atualmente, passou a ser referida como “Sala de Educador”. A implantação desse projeto geralmente é feita no início do ano letivo e este deve estar articulado com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar. Na prática, funciona como um grupo de estudos, a partir de um conteúdo pré-definido pelos “diagnósticos” feitos para o PPP da unidade escolar, com carga horária específica (geralmente 40 horas) e sistema de avaliação.

Conforme um balanço feito pela Superintendência de Formação dos Profissionais da SEDUC (SUFPE), em 2010, os Cefapros estão sendo fortalecidos estruturalmente, pois passam por um amplo processo de investimentos, que vão desde melhorias na infraestrutura à ampliação das atividades de formação e atualização dos profissionais da Educação, quer seja na Rede Estadual quer Municipal. Os Cefapros têm um papel fundamental nesse processo, pois formam as equipes gestoras que

atuam no projeto e acompanham a sua execução (cf. Assessoria/SEDUC-MT, 13 de julho de 2010).

De acordo com a superintendente Ema Marta Dunck Cintra, há uma previsão de diversas ações em benefício dos Cefapros, algumas dizem respeito ao trabalho de formação, como a implementação das Orientações Curriculares via “Sala do Educador” e outras referentes à vida funcional dos profissionais que compõem o quadro dos formadores, como a publicação e normatização dos Cefapros, testes seletivos de profissionais para atender também os professores indígenas e especialização em formação de Gestores dos Cefapros e, por fim, ações que dizem respeito à ampliação física de unidades para atendimento à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e aquisição de mais carros (inclusive barco) para atender às populações mais distantes (cf. Assessoria/SEDUC-MT, 04 de jan. de 2011).

Em relação ao papel dos Cefapros na execução da formação do programa Gestar II, cabe dizer que os profissionais receberam treinamento para atuar como “formadores do Gestar” e ministrar aos professores “cursistas” as oficinas preparadas pela equipe do Gestar (apresentadas no caderno do formador) e orientá-los no estudo do material, do qual tratamos na sequência.

3.2 O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

A inserção do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) no Estado de Mato Grosso se deu em condições de produção específicas e ao longo de uma década. Inicialmente, em 2001, como um projeto piloto, através do convênio estabelecido entre o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)¹⁸ e a Secretária da Educação.

Cabe ressaltar que até 2004 a seleção das regiões e das escolas nas quais programas atendidos pelo Fundescola se desenvolveram atendeu ao critério de se

¹⁸ O Fundescola é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (BIRD) e do Tesouro Nacional.

enquadrar na condição de Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), formadas por microrregiões com municípios mais populosos definidos pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística, o IBGE. Posteriormente, o atendimento se estendeu às redes de ensino consideradas prioritárias por apresentarem maiores fragilidades no seu desempenho, localizadas nos municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nesse contexto, o denominado Gestar I, destinado às séries iniciais (1º ao 5º ano), foi implantado em 16 escolas do estado de Mato Grosso. Em 2002, expandiu-se para 12 municípios. Diante desses números, houve uma reestruturação do programa, de forma que atendesse à demanda do Estado e, nos anos seguintes, foi desenvolvido o Gestar II, destinado às séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Então, em 2007, o Gestar II, também projeto piloto, foi inserido nos municípios de Cuiabá, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antonio do Leverger e Várzea Grande. A partir de 2008, o Programa foi universalizado, passando a ser executado pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, em parceria com o Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM da Universidade de Brasília – UnB, que integra a Rede Nacional de Formação Continuada.

A implementação do Programa se deu por meio da adesão de Estados e Municípios, firmando o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades na região, garantindo todas as condições necessárias para a realização do curso. A contrapartida do Município ou Estado foi a disponibilização dos formadores e dos cursistas para frequentarem os encontros presenciais. A Instituição de Ensino Superior foi a responsável pela certificação, realização do curso presencial e acompanhamento a distância dos formadores. O MEC foi o responsável pela distribuição dos materiais didático-pedagógicos e dos recursos financeiros para a Instituição de Ensino Superior.

Ambos os programas, Gestar I e Gestar II, direcionam-se aos professores em exercício nas disciplinas de Língua Portuguesa ou Matemática. Neste estudo, selecionamos para descrição e análise, o conjunto de materiais do Gestar II de Língua Portuguesa, publicado em 2008, e distribuído aos participantes do curso realizado, em 2009, na região que compreende o pólo de Cáceres. Foi por intermédio desse curso que estabelecemos contato com profissionais do Cefapro, alguns professores e,

posteriormente, com a SUFP, Superintendência de Formação de Profissionais para que pudéssemos entender como o programa se desenvolveu.

Cabe ressaltar que o Gestar II é um programa de formação semipresencial, pautado pelo estudo individual do professor dos Cadernos de Teoria e Prática (TPs) e fundamentado nos pressupostos da educação a distância. A formação aconteceu por meio de estudo individual do professor de cadernos de Teoria e Prática (TPs) e de oficinas coletivas ministradas por profissionais dos Cefapros, conforme já mencionamos, que receberam treinamento e acompanhamento pedagógico feito pela Universidade de Brasília (UnB) para atuarem como “formadores” do Gestar II.

A opção pela modalidade semipresencial se deve ao fato de os professores “cursistas” estarem em exercício e de “a fundamentação teórica se pautar nos pressupostos da educação a distância apoiada pelos cadernos teórico-práticos para o estudo autônomo e independente” (BRASIL, 2008, p.15, Guia Geral do Gestar II).

No que se refere à organização do material do Gestar II de Língua Portuguesa, cabe descrever que os materiais didáticos formam um conjunto, constituído de: 01 (um) caderno do Formador, 01 (um) Guia Geral, 06 (seis) cadernos de Teoria e Prática (TPs), 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs) na versão do professor e 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs) na versão do aluno.

Esses cadernos contêm sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos, com orientações metodológicas para os professores. Os temas abordados nos AAAs correspondem aos que são tratados em cada um dos TPs, a saber:

TP 1 - Linguagem e cultura;

TP 2 - Análise linguística e análise literária;

TP 3 - Gêneros e tipos textuais;

TP 4 – Processos de leitura e escrita I;

TP 5 – Estilo, coerência e coesão;

TP 6 - Processos de leitura e escrita II.

Os três primeiros volumes correspondem ao módulo 1, que propõe discutir noções como variação linguística, texto, intertextualidade, gramática, arte e literatura e gêneros textuais (previstas nos PCNs) e, os três últimos, ao módulo 2, que propõe sistematizar o trabalho em torno da leitura e da produção de textos. Fica evidente a fragmentação dos conteúdos. A ilusão de que se assimila melhor o conhecimento quando organizado didaticamente de modo sequencial ou agrupado por teorias afins.

Os TPs se estruturam em quatro unidades, dividindo-se em três seções. Cada volume apresenta três partes. A primeira parte contém as unidades e as seções, seguindo a ordem linear que vai da unidade 1 a 24. Na segunda parte, constam as lições de casa que o professor deverá realizar e, na terceira, as oficinas que serão desenvolvidas pelos formadores nos encontros presenciais. Já os AAAs, seguem, respectivamente, a mesma estruturação das unidades, apresentando em cada uma delas oito aulas. Nos AAAs de versão do professor, são apresentadas ao final de cada unidade as respostas correspondentes às atividades sugeridas, ou seja, a “correção das atividades”.

É com essa organização que o programa diz pretender “oferecer um banco de planos de aula que possa enriquecer em sala de aula e proporcionar, por meio da discussão, a ampliação do entendimento dos temas conceituais explanados pelo professor” (BRASIL, 2008, p. 68, Guia Geral do Gestar II). E é também pautado nessa estruturação que o programa afirma proporcionar mais autonomia ao professor. Cabe-nos entender de que autonomia se trata.

3.2.1 A formação profissional: autonomia e responsabilidade

A formação oferecida pelo Gestar, conforme já descrevemos, “semipresencial e fundamentada nos pressupostos da educação a distância”, propõe estratégias para o estudo individual “autônomo” do professor. As atividades individuais a distância se destinam ao estudo sistematizado dos conteúdos dos Cursos da formação em serviço e, as atividades coletivas, por sua vez, destinam-se a encontros em que os professores possam compartilhar reflexões e estratégias com os seus

colegas do grupo (BRASIL, 2008, p. 16, Guia Geral do Gestar II). Nessa direção, algumas atribuições e exigências são feitas ao professor cursista, tais como:

O Gestar II é um programa aberto, que conta com a construção coletiva dos professores, coordenada pelos formadores, o que já **exige mudanças de comportamento dos professores**. Eles devem reservar muitas horas para **estudo individual**, o que desenvolve **disciplina e autonomia**. Devem freqüentar as sessões presenciais coletivas e se comprometer com o grupo de colegas, **levando as suas parcelas de vivência** para serem trabalhadas com as dos outros (BRASIL, 2008, p. 61, Guia Geral do Gestar II) (grifos nossos).

É preciso observar como vai se textualizando no Gestar a presença sistemática da “autonomia” dos professores em realizar as atividades designadas a eles. Além de serem responsabilizados pelo seu desempenho na formação, estes são ditos de um lugar que pressupõe o despreparo: “precisam mudar de comportamento”, devem estudar muito para “desenvolver disciplina e autonomia”. Os sentidos postos são os de que eles não realizam tal prática, não têm disciplina nem são autônomos. Interessante é que para os encontros coletivos o que eles devem levar para trabalhar com os demais colegas são “suas parcelas de sua vivência” e não o conhecimento.

Há um deslizamento de sentidos: o espaço de formação enquanto lugar de construção do conhecimento deriva para o lugar de encontros coletivos para se trabalhar “vivências”. E, desse modo, se apaga o lugar político do professor, que deixa de ser aquele que produz conhecimento para ser aquele que divide sua experiência com os outros.

O modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, de modo que tanto os professores quanto os formadores devem cumprir tudo exatamente como foi estabelecido por um outro, devem seguir precisamente as instruções dadas pelos elaboradores do programa, pois eles têm de responder pelo quê fazem, como fazem e para quê o fazem. A responsabilidade dos docentes sobre o êxito dos alunos e a competência de ambos são entendidas como a capacidade de cumprir as tarefas prescritas pelo programa, em outras palavras, o programa adota um “Sistema Instrucional de Aprendizagem”, que é constituído por todo o material de ensino e suas estratégias de implementação (BRASIL, 2008, p. 44, Guia Geral do Gestar II).

No guia do Gestar II (BRASIL, 2008), a palavra autonomia aparece diversas outras vezes. A que sentidos ela nos remete? **Autonomia** em oposição à **heteronomia** significa independência, quando o sujeito assume o controle do que faz, a não dependência do outro. Convém dizer que o programa Gestar se pauta no PDE, que, por sua vez, também enfatiza a busca da autonomia do indivíduo, da autodeterminação, da autorrealização. Vejamos de que tipo de autonomia trata o curso:

A formação semipresencial é fundamentada pela teoria e pelos pressupostos da educação a distância, que **oferece estratégias de estudo individual, visando e fortalecendo a autonomia do estudante. Esta formação**, apoiada por cadernos teórico-práticos para o **estudo autônomo e independente**, inclui encontros presenciais para a realização de atividades (p. 15).

O professor **deve ter autonomia para utilizar as aulas** nas seqüências didáticas que melhor atendam às necessidades dos alunos (p. 68).

A análise adequada e fundamentada da situação pelo professor lhe dará condições para **exercer a sua autonomia na seleção do material**, cuja estrutura flexível permite desmembramentos (p. 71) (grifos nossos).

A autonomia do professor parece se restringir à estratégia de “estudo individual”, “autônomo e independente”, para a execução de atividades em sala de aula e na seleção do material. É para realizar essas atribuições que lhes é dada autonomia. Pensar o sujeito autônomo ligado à ideia de que se autogoverna, se autoorganiza, se autorregula é promover a competitividade, o individualismo. Assim, a autonomia se reduz a “uma capacidade individual de aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes, em que se dá o apagamento do jurídico - da autonomia do cidadão face aos direitos e deveres – pela moral, o apagamento da lei por normas de conduta” (SILVA, 2007b, p. 148). Essa regularidade promove uma inversão ao atribuir ao professor (individualmente) a culpa pelo seu não-poder de realização, naturalizando o sentido de que se não houver vontade ou dedicação de sua parte, é porque ele não quer alcançar o sucesso ou porque é incompetente para tal.

O discurso presente no texto dessas políticas de ensino busca capturar, seduzir, envolver os profissionais da educação que cedem a uma vontade de cooperar com os demais colegas de trabalho na perspectiva de reconhecimento da instituição e do quanto sua eficiência é importante na execução das propostas.

Ocorre uma desresponsabilização do Estado ao delegar aos profissionais da educação a incumbência de enfrentar os problemas, de assumir o compromisso emergencial e imediato de resolvê-los, o que pouco contribui para a construção de uma escola materialmente de qualidade, muito menos para a formação de uma identidade profissional “autônoma”, que considere o professor um sujeito capaz de produzir conhecimento, de romper as barreiras estabelecidas.

Em sua proposta o Gestar prescreve os direitos e deveres do professor cursista: “Em todo programa de formação é importante destacar os direitos e deveres de todos os cursistas, para que estes possam assumir a responsabilidade sobre as suas ações e saber como encaminhar as suas demandas” (p. 50). São direitos do professor cursista: receber todo o material instrucional do programa; participar de todas as oficinas e seminários de formação continuada; ter um formador municipal/estadual que o acompanhe durante todo o curso; receber certificação de conclusão de curso, caso tenha cumprido todos os requisitos necessários à certificação. São deveres do professor cursista: frequência obrigatória às atividades do programa, seminários e oficinas coletivas; leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão coletiva com o seu formador; realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa; realização e entrega das atividades denominadas “Lição de Casa” ou “Socializando o seu Conhecimento”; realização do projeto para se conseguir a certificação; realização de auto-avaliações; compromisso de realizar o planejamento de ensino com base nas diretrizes do programa.

Cabe destacar que as atividades denominadas de “Lição de casa ou Socializando o seu conhecimento” são uma exigência do programa e devem ser realizadas a cada duas unidades estudadas. Nessas atividades, normalmente é proposto ao professor que escolha uma das opções sugeridas no “Avançando na prática” (momento em que o professor é convidado a aplicar em sala o que estudou), para planejar, aplicar e desenvolver com seus alunos. Depois, deverá fazer por escrito o relato das atividades: “o que deu certo, o que não funcionou; a reação dos alunos; os objetivos alcançados” e entregá-lo ao formador municipal/estadual, na próxima reunião do grupo, para fazer a oficina e por a experiência em discussão com seus colegas. (BRASIL, 2008, p. 163 - TP1). Nesse momento, ocorre a socialização da experiência

desenvolvida, daí se justifica o nome atribuído a essa atividade que corresponde ao que comumente também se chama de “tarefa ou dever de casa”, aqui denominada “Lição de casa ou Socializando o seu conhecimento”. Esses relatos e o projeto final que o professor deverá desenvolver irão compor o material do portfólio de seus trabalhos, do qual trataremos, de modo específico, mais adiante.

O que o programa elenca como direito tem relação com as atividades que são consideradas como deveres. Constituem uma série de ações interligadas. O professor tem o direito de cumprir com os deveres estabelecidos, pois a certificação do curso dependerá do cumprimento de suas lições de casa. Em outras palavras, a obrigatoriedade de entrega desse material é determinada pelo programa que diz “o professor será avaliado, nas sessões presenciais coletivas, pelo material que produz, pelo desempenho em sala de aula e por avaliações de conteúdo” (BRASIL, 2008, p. 17, Guia Geral do Gestar II). Ademais, lembramos que a certificação se torna imprescindível ao professor, uma vez que faz parte da política de formação docente estabelecer critérios para atribuição de classes e/ou aulas na rede pública estadual, conhecida como “contagem de pontos”¹⁹ e obtida pela soma de pontuação dos certificados de participação em cursos de formação continuada.

Essa obrigatoriedade, no entanto, acaba sendo apagada por essa política individualizante, que promove o discurso da autonomia e da independência profissional. É a forma-sujeito, historicamente determinada (cf. PÊCHEUX, 2009) ao qual se imputam, ao mesmo tempo, autonomia e responsabilidade. A interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, de acordo com Pêcheux (2009) resulta na “forma-sujeito-histórica”. Não se pode compreendê-la como o indivíduo, em sua instância biopsíquica, mas se trata da forma-sujeito-histórica nas sociedades capitalistas. Segundo Haroche, (1992) a forma-histórica sujeito jurídico como está, atualmente, determinada por condições históricas marcadas pelo capitalismo, antes da modernidade, foi marcada por condições onde o religioso a determinava. “O assujeitamento à religião dá lugar a uma outra forma de assujeitamento: o assujeitamento ao Estado” (HAROCHE, 1992, p. 220).

¹⁹ A Seduc/MT emite anualmente Normativas que estabelecem os critérios de contagem de pontos para a atribuição de aulas aos profissionais da educação.

Conforme Orlandi, as formas de individu(aliz)ação do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições, discursos resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. O homem é um sujeito sócio-histórico e simbólico e, é nesse processo de individu(aliz)ação que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individu(aliz)am. É aí que “incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc)” (2012, p. 154).

O professor enquanto sujeito-de-direito e de conhecimento, responsável, autônomo, consciente de seus direitos e deveres, também se encontra envolvido por “relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência” (LAGAZZI, 1988, p. 21). As formas históricas de assujeitamento que se impõem. Na interpelação do indivíduo, afetado pela língua, em sujeito, pela ideologia (ORLANDI, 2001b). Logo, podemos dizer que o professor na sua forma-sujeito-histórica se encontra assujeitado ao Estado pelas políticas de formação docente.

Daí se depreendem sentidos como o Estado oferece cursos de formação continuada, se os professores não o fazem é porque não querem fazê-lo, pois todos têm acesso ao conhecimento e a responsabilidade é exclusiva do profissional. A produção do consenso contribui para a eficácia dessas políticas se sustenta sob o argumento da garantia de direitos e do cumprimento de deveres por parte do Estado e a atribuição de responsabilidades ao sujeito em formação (professor e aluno) e as diferentes condições materiais de produção relativas ao conhecimento ficam silenciadas.

Desse modo, a forma-histórica do sujeito moderno das sociedades ocidentais é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve responder ao Estado e aos outros homens. Conforme Orlandi (2001b), o que fica de fora quando se pensa só o sujeito individualizado pelo Estado é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito. É dessa maneira complexa, que se pensa, do ponto de vista discursivo, a questão do sujeito, da ideologia e do

deslocamento como “algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que, então, poderia ser ‘livre’ e só não o é por falta de vontade...” (p. 107).

À medida que o programa afirma dar ao professor maior autonomia, ele também o responsabiliza pela execução da proposta. O professor tem autonomia para selecionar um tema que deverá ser trabalhado na sala de aula, definir projetos, discutir coletivamente possíveis soluções para desafios encontrados, mas não deixa de estar preso à realização das atividades e ao cumprimento dos compromissos assumidos/impostos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior, pois o programa também determina/controla a organização do tempo de estudo dos professores cursistas, sob o argumento de é preciso ter “disciplina”:

- Cinco horas por semana, fora do horário de trabalho, para estudo individual a distância do Caderno de Teoria e Prática.
- Quatro horas, quinzenalmente ou de três em três semanas, na escola ou em local determinado, para as Oficinas – reuniões de trabalho – assistidas pelos formadores municipais/estaduais de Língua Portuguesa ou de Matemática.
- Vinte horas para a elaboração do projeto de trabalho (p. 52).

Vale frisar que o regime de trabalho docente na rede pública estadual (na rede municipal pode ser em proporção menor) é de 30 horas/aula semanais, sendo 20/aula horas destinadas ao trabalho em sala de aula e 10 horas/aula para atividades extraclasse, como preparação de aulas, correção de atividades dos alunos, preenchimento de diários e relatórios de avaliação do aluno, participação em reuniões, grupos de estudos e cursos de formação entre outras. Pensar esse tempo previsto para a formação do Gestar é um tanto difícil, pois vai ocupar praticamente todo o tempo destinado às atividades que não se limitam ao curso, até por que este não prevê nenhuma remuneração pelo trabalho que excede.

O curso de formação previa um total de 300 horas, sendo 120 horas para estudos individuais dos TPs (5 horas para cada unidade, sendo 24 unidades ao todo); 80 horas para estudos coletivos (20 oficinas de 4 horas cada); 60 horas para realização das atividades “Lição de casa” (5 horas para cada unidade, sendo 12 unidades ao todo) e 40 horas para a elaboração do início ao término do curso.

Em Mato Grosso, o Gestar II iniciou em abril e terminou em dezembro de 2009. As 300 horas ficaram distribuídas em torno de 8 meses, aproximadamente 34 semanas. Então, se multiplicarmos as 34 semanas por 10 horas/aula de atividades do professor, dá um total de 340 horas. O curso ocupou praticamente todo o tempo da hora atividade do professor, que conforme mencionamos acima se destinada a muitas outras atividades.

Nesse aspecto, retomamos mais uma vez às palavras de Foucault (2009, p.147): “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. E no controle do processo a ser desenvolvido, procura-se manter a qualidade do tempo empregado, o controle ininterrupto, a anulação de tudo o que possa perturbar e distrair para se constituir um tempo integralmente útil. “O horário é uma velha herança”, diz Foucault (p. 144). O que se (im)põe ao professor é um cronograma que visa disciplinar seu tempo de estudo e controlar os horários de execução de atividades para garantir que sua atuação pedagógica se torne mais eficiente.

Ainda que essa relação não seja tão evidente, é preciso considerar as condições de produção de cada programa de formação, pois, geralmente, neles se apresentam modelos (receitas) pedagógicos fáceis, corriqueiros, banais. Na maioria das vezes, entre os ditos “professores-cursistas” e os também denominados “formadores”, o que se sobrepõe é a valorização da disciplina, do cumprimento do cronograma e a aceitação silenciosa das determinações superiores, dos pacotes pedagógicos prontos adquiridos pelo governo.

Ao formador, por exemplo, são atribuídas responsabilidades quanto à realização da formação dos professores-cursistas e da sua própria formação, fundamentais para a execução do programa:

O formador é um representante do Programa Gestar. Ele coordena todas as atividades, discute formas de implementá-las e avalia o desenvolvimento dos professores-cursistas. Por isso ele, deve conhecer profundamente todos os materiais de ensino-aprendizagem e saber conduzir a sua execução (BRASIL, 2008, p. 15, Guia Geral do Gestar II).

As atribuições e responsabilidades também se estendem aos demais profissionais da educação como o diretor e o coordenador pedagógico das escolas participantes, dentre elas, destacamos:

- Organizar os horários de estudo dos professores;
- Obter compromisso formal dos professores em participar do programa;
- Apresentar local apropriado para a realização das reuniões periódicas (quatro horas de duração) com o formador de Língua Portuguesa e o de Matemática;
- Realizar o acompanhamento da prática pedagógica do professor e a sua consonância com as diretrizes do Gestar (BRASIL, 2008, p. 54, Guia Geral do Gestar II).

Nas propostas do Gestar, observamos também que o discurso da motivação para despertar em cada profissional o entusiasmo, a criatividade, para que se sinta parte integrante do programa ocorre com certa regularidade. A própria sigla GESTAR faz remissão a um jogo parafrástico com gestão, ação de gerir, administrar, governar, dirigir, regular: está sendo gestada e implementada mais uma política educacional. Também pode remeter a “gestação”, que corresponde ao período de desenvolvimento do embrião a partir de sua concepção. E nesse aspecto, há o efeito do “vir a ser”, ou melhor, “do que ainda não é”.

Programas de formação continuada como o Gestar colocam o sujeito-professor como aquele *em vias de ter condição de* e não como um sujeito *na posição de*, de acordo com Pfeiffer (2002). Para a autora, a aprendizagem no espaço da escolarização tem sido significada de tal modo que o sujeito como desde sempre “embrião de”, cujo sentido se filia a uma epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre cumulativo, evolutivo.

Nessa perspectiva, retomamos a crítica da autora:

O sujeito deveria estar na posição de sujeito da língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito (PFEIFFER, 2002, p. 13).

Essa forma *sujeito escolarizado*, de acordo com a autora, efetua sentidos tanto para a posição-aluno quanto para posição professor. Nesse sentido, o professor,

enquanto sujeito embrionário, condicionado por um constante *vir a ser*, precisa fazer cursos de formação contínuos para tornar-se “competente”, “eficiente”, “capacitado”.

A regularidade do discurso da motivação pode ser observada no trecho em que o Gestar chama a atenção do professor para que se envolva no desenvolvimento da proposta,

Como você pode ver, o programa é elaborado e implementado a muitas mãos, com a participação de muitas pessoas, e uma delas é VOCÊ!
Cada vez que você responde a questões, preenche espaços com sugestões ou dá exemplos tirados de sua experiência como professor, está escrevendo, ou reescrevendo, o Gestar II.
Este programa não tem sentido sem a sua participação. Ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor (BRASIL, 2008, p. 62, Guia Geral do Gestar II).

Percebemos na textualização do programa a recorrência do uso do pronome de tratamento “você”, referindo-se ao professor, tomando-o como seu interlocutor. Promove relações imaginárias que sustentam um discurso de engajamento, de perseverança, de crença, uma autoconfiança para o sucesso: “ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor” (p. 62). Utiliza-se de uma linguagem simples que busca cativar e envolver os profissionais numa lógica e numa dinâmica de responsabilidades na realização do programa.

Nessa direção, o Estado propõe os cursos de formação continuada de forma a cumprir as atribuições que lhe foram dadas e os sentidos dessa atuação são postos como benefícios garantidos aos docentes. E, ainda, busca produzir um efeito de integração, de parceria entre Instituição, Estado e Sociedade:

A formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que ela proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, articulação com a proposta pedagógica e curricular e plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola (BRASIL, 2008, p.14, Guia Geral do Gestar II).

Vemos nesse recorte que além de reduzir a formação continuada a uma “ferramenta de profissionalização” e restringi-la a espaços de “reflexão conjunta” sobre os “problemas do ensino”, espaços para “compartilhar experiências”, o programa mobiliza o discurso da participação e da cooperação de todos os envolvidos no processo. É desse modo que o Estado assegura o direito à formação do docente, atribuindo ao ele a responsabilidade (dever de cumprir as tarefas) pelo ensino. E as palavras “competência” e “entusiasmo” tornam-se palavras de ordem nesse discurso administrativo. Vejamos a que sentidos tais palavras se referem.

3.2.2 A formação profissional: competência e entusiasmo

Conforme relatamos, o Gestar é um programa de formação continuada semipresencial voltado para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que tem por objetivo o aprofundamento teórico-metodológico para a melhoria das práticas pedagógicas. O programa destaca que sua finalidade é elevar a “competência” dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural.

A noção de “competência” adotada se pauta em Perrenoud, sobretudo na obra *Dez novas competências para ensinar* (2000), na qual o autor define competência como “a capacidade que os indivíduos têm de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais” (BRASIL, 2008, p. 24, Guia Geral do Gestar II).

Essa noção desenvolvida por Perrenoud se inclui nas pedagogias da competência, que Duarte (2008, p. 08) chama de pedagogias do “aprender a aprender” e que estabelecem relações com as ilusões da sociedade do conhecimento. De acordo com o autor,

as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Ao contrário desse princípio, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da

transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Nessa perspectiva, continua Duarte (2008), duas ideias estão intimamente associadas: a primeira diz respeito àquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende por meio da transmissão por outras pessoas, e a segunda refere-se ao método de construção do conhecimento, que é considerado mais importante que o conhecimento já produzido socialmente. Por fim, assegura o autor, tais pedagogias possuem caráter adaptativo, uma vez que se propõem a preparar os indivíduos, formando neles competências necessárias para “melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (p. 12).

Em outras palavras, “competência” refere-se à capacidade decorrente de conhecimento que alguém tem (ou irá adquirir) sobre algo. Diz respeito à habilidade, à inteligência, ao talento, mais precisamente, ao “bom” desempenho do sujeito como usuário da língua, como profissional da educação, como professor de língua portuguesa. Daí passa a se distinguir o bom professor (aquele que merece apoio, respeito) e o professor ruim (aquele que merece punição) e atribuir a ele a possibilidade de se manter ou não nessa posição.

É essa direção que as políticas de formação de professores tomam quando propõem elevar a “competência dos professores e dos alunos”, ou seja, o discurso dos programas de formação continuada de professor se constitui de outras vozes, dizeres outros, advindos de formações discursivas também outras que nele se manifestam, configurando-se num discurso pedagógico e, tal qual é o modo como ele circula, pode se caracterizar como um discurso autoritário, impedindo a possibilidade de outras interpretações (cf. ORLANDI, 2003). Vale observar que Orlandi (2003, p. 86) faz uma distinção entre as tipologias discursivas: discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico com base no grau de polissemia que rege o funcionamento desses discursos. Vejamos:

a. **discurso autoritário**: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;

- b. **discurso polêmico**: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;
- c. **discurso lúdico**: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos.

Dentre essas tipologias, o discurso pedagógico é caracterizado como um discurso autoritário, porque os sentidos que circulam na escola são determinados por uma voz que, geralmente, ocupa a posição de representante da ciência, detentora do saber e da verdade. Em situações de sala de aula, essa posição pode ser ocupada pelo professor, pelos manuais didáticos, pela proposta pedagógica da escola. Em situação de formação continuada, como é o caso do programa Gestar, é a voz do formador, que por sua vez representa as autoridades responsáveis pela elaboração do conjunto de materiais (Universidade de Brasília) e pela formação oferecida, que se sobrepõe, determinando os sentidos e o modo como a formação irá se desenvolver, como observamos no recorte que segue:

Os trabalhos individual e presencial dos professores cursistas e o acompanhamento de seu trabalho em sala serão coordenados por um formador municipal/estadual, que é um educador **qualificado especialmente para atuar no Gestar** (BRASIL, 2008, p. 15, Guia Geral do Gestar II) (grifos nossos).

O outro aspecto que nos chama a atenção é a ênfase dada pelo Gestar II ao “entusiasmo” do professor pelo aperfeiçoamento, que também se insere no discurso da motivação e da valorização profissional:

Assim parece essencial o seu entusiasmo por essa dupla face, a busca constante do aperfeiçoamento pessoal e profissional, o que determina a necessidade da incessante busca de melhoria de seu desempenho como leitor e escritor, mas também como interlocutor-ouvinte, papel essencial de sua atuação em sala de aula, em que a escuta e a leitura do texto do aluno são condições para a consecução do objetivo maior do ensino-aprendizagem de Língua (BRASIL, 2008, p. 37, Guia Geral do Gestar II).

Para o Gestar II, o professor deve ser valorizado como “aquele que, ao mesmo tempo em que ensina, está em constante processo de aprendizagem”. Ele é

“competente” porque aprende o tempo todo, pesquisa sobre sua prática, investe em constante formação, resolve os problemas com sabedoria, é criativo e sensível, interage com seus alunos, tem motivação, sabe atuar bem para ensinar bem, etc. Não questionamos a importância de o professor possuir tais características, mas o modo como a valorização destas é enfatizada: “essencial” o seu entusiasmo e “incessante” a busca por um melhor desempenho como leitor, escritor, etc. Observamos que a motivação é conduzida por uma política que, mais precisamente, incentiva a formação individual e cada vez mais tende a reforçar a melhoria de um desempenho individualizado. É um professor bom porque está sempre participando de cursos ou é um professor ruim porque não participa e quer continuar sendo assim. O professor é o todo tempo responsabilizado pela sua atuação, pela busca “constante do aperfeiçoamento” pessoal e profissional.

Desse modo, a formação inicial e continuada passa a fazer parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Ambas as dimensões, inicial e continuada, apóiam-se em princípios e pressupostos comuns sustentados por teorias cognitivistas e sócio-interacionais, o que situa alunos e professores como sujeitos psicológicos, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. Há também o apelo ao afetivo, ao emocional, colocando no indivíduo a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. A relação professor e aluno é pensada como uma relação afetiva e humanitarista: “professor e aluno se ligam por vínculos, construídos ao longo do trabalho de aprender-ensinar, que são laços afetivos e de compromisso” (BRASIL, 2008, p. 22, Guia Geral do Gestar II). De forma semelhante também se pensa a relação entre formador e professor: “O importante é que o formador proporcione, acima de tudo, suporte sócio-emocional ao professor cursista, para que este supere momentos de insegurança na participação” (BRASIL, 2008, p. 17, Guia Geral do Gestar II).

A respeito da articulação entre teoria e prática, cabe destacar que o Gestar II se propõe como um “programa inovador” em relação aos outros programas de formação existentes porque “prima pela busca um caminho de mão dupla entre teoria e prática e pelo enfoque da linguagem como fenômeno cultural, no qual a Língua é

elemento constituinte, mas não único e isolado” (BRASIL, 2008, p. 34, Guia Geral do Gestar II).

Entretanto, observamos que há uma sobreposição da teoria pela prática, uma vez que se enfatiza o saber-fazer em detrimento da teoria, ou seja, há uma tendência a simplificação do saber teórico. Nessa direção, a proposta pedagógica a respeito da prática de leitura e de escrita, parte da seleção de textos, com atividades a serem respondidas pelo professor nos cadernos de teoria e prática (TPs) e, pelo aluno, nos cadernos de atividades de apoio à aprendizagem (AAAs) e vem acompanhada da prescrição de como o professor deve conduzir o seu trabalho. Essa organização não difere muito de alguns manuais de ensino e materiais de apoio pedagógico ao professor, propondo metodologias de trabalho repetitivas tais como sugestões de atividades do tipo “faça de acordo com o exemplo”, “siga o modelo” e outras dessa mesma natureza. A forma como se estruturam tais materiais e são organizados os conteúdos neles apresentados, geralmente, uma forma linear e fragmentada, em que predominam questões com respostas padronizadas, não possibilita algo mais que o cumprimento de tarefas, tanto para o professor quanto para o aluno, conforme observamos no conjunto de materiais, do qual recortamos o trecho final da introdução de um dos cadernos atividades, o AAA4: “Para contribuir com o trabalho do professor, disponibilizamos, ao final de cada Unidade, as respostas esperadas ou sugeridas às Atividades do AAA”.

Notamos também que a maioria das atividades propostas ao invés de estabelecer uma discussão mais profunda com o conhecimento e, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, estabelecer uma relação com a língua, acaba por direcionar os alunos a buscarem informações no próprio texto, a reconhecer e seguir modelos textuais, a repetir tal qual diz o professor, ou melhor, tal qual ditam os cadernos (os AAAs), rememorando o funcionamento do livro didático, que se repete, ainda que sob outra forma.

Conforme Pfeiffer (2003), quando falamos no livro didático, não estamos nos limitando ao seu uso empírico e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de

responsabilidade pelo gesto interpretativo²⁰: “o livro didático não precisa estar presente concretamente, pois seu uso em épocas anteriores repercute efeitos, sempre, no processo discursivo escolar!” (p. 97).

Diante disso, questionamos qual é a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento, que sentidos essa relação produz e em quais condições de produção, ou seja, o programa possibilita a construção do conhecimento pelo professor ou se possibilita apenas a construção de um saber-fazer pedagógico, mecânico, similar ao que o aluno realizará da sala de aula, que só abre ao espaço para as repetições formais e empíricas (cf. ORLANDI, 2007b). Para produzir sentidos é preciso que nossas palavras já tenham sentido, afirma Orlandi (2007b, p. 70), explicando que o que varia são as formas de repetição: a *repetição empírica* consiste em um exercício mnemônico, uma repetição do enunciado, tal qual foi instituído, algo que não historiciza para o sujeito; a *repetição formal* consiste na técnica da reprodução de frases produzindo apenas um exercício gramatical que também não permite a historicização e a *repetição histórica*, que permite a inscrição do sujeito no interdiscurso, o dizer se inscreve no repetível enquanto memória discursiva fazendo história para esse sujeito.

Queremos entender como estes cursos de formação continuada, pautados no discurso da competência e do entusiasmo docente, têm possibilitado mudanças no modo como os professores lidam com a aprendizagem, se têm ou não permitido ao professor trabalhar outras possibilidades de interpretação.

3.3 O saber-fazer

Pensar o espaço da sala de aula e, sobretudo, o espaço da formação continuada é extremamente pertinente, pois diz respeito ao fato de a escola se constituir como um lugar de confrontos e negociações, como um espaço político em que a linguagem atua como campo e meio para uma disputa por leituras, por interpretações e pelo que pode se tornar possível ou não dizer. Nesses espaços, porém, o trabalho do

²⁰ Diz respeito à leitura enquanto trabalho simbólico no espaço aberto de significação: “Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação” (ORLANDI, 2001a, p. 68).

professor é determinado pelas condições da prática escolar institucionalizada de um certo modo, que vem reduzindo sua formação a um saber-fazer.

Na escola, as relações que se constroem pelos discursos que nela circulam produzem a estabilização, homogeneização e reprodução dos efeitos de sentidos. Desse modo, filiadas a sentidos pré-estabelecidos de normalidade, de homogeneidade das salas de aula, de homogeneidade de conteúdos a serem ensinados aos alunos, de transmissão do conhecimento em uma única via que vai do professor ao aluno e não vice-versa e, igualmente que vem do MEC para o professor e não vice-versa, as políticas de ensino têm impedido deslocamentos, pois não há reversibilidade na prática pedagógica, condição do discurso (cf. ORLANDI, 2003, p. 239), assim:

o processo de estabilização do discurso pedagógico, isto é, as condições históricas de produção e circulação desse discurso, as redes de sentidos que funcionam na discursividade da escola e que determinam as relações escolares. Relações que envolvem a instituição escola, alunos, professores, material didático, conhecimento, práticas pedagógicas, políticas de ensino, enfim, muitos elementos que podem se tratados de diferentes formas e que apontam a complexidade de sentidos nos quais são constituídos (FEDATTO; MACHADO, 2007, p.9).

A reflexão que fazemos diz respeito à relação entre sujeitos mediada pelo conhecimento no espaço institucionalizado da sala de aula, mais especificamente, ao modo como a relação professor-aluno-conhecimento é sustentada e produzida nas políticas de formação continuada. Consideramos que a posição discursiva a partir da qual o sujeito diz pode ser diversa, ainda que estes ocupem um mesmo lugar empírico, o que implica também na diferença de sentidos. Lembramos que para a Análise de Discurso há uma distinção entre o que se chama de “posição” e “lugar”. O sujeito discursivo é pensado como uma “posição” entre outras. Ele ocupa um “lugar” para ser sujeito do que diz, e o modo como o faz não lhe é acessível. Logo, diferentes sujeitos ocupando o lugar, por exemplo, de professor, enquanto mediador entre a produção de uma forma de conhecimento (que não vem pronto, pois é um processo) e a sua prática em sala de aula, podem não ocupar uma mesma posição discursiva, pois os sujeitos não são unos.

Todavia, o efeito ideológico produzido pelas/nas políticas de ensino, do qual os sujeitos não conseguem escapar, atua na estabilização dos sentidos, procurando

regular o que pode ou não ser dito no espaço da sala de aula. O fato é que a posição sujeito professor (do mesmo modo a posição sujeito aluno) se constitui como sujeito de um discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado, como a Escola, pelo apagamento do político que as determina (cf. SILVA, 2007b, p. 155).

Nesse sentido, vimos observando que a formação continuada é tomada como uma questão de “treinamento”, “capacitação”, “aperfeiçoamento”, qualquer que seja a denominação e, por isso mesmo, não possibilita condições para que o sujeito professor intervenha nas formações sociais, apenas se *adaptando* à estrutura social já posta. E a organização sistêmica se encarrega de manter em circularidade tal estrutura. Para materializar esse funcionamento, trazemos aqui alguns exemplos referentes ao modo como o professor é enunciado no programa Gestar II.

Na apresentação do Programa, no início dos estudos de cada unidade do Guia Geral, o professor é figurado como interlocutor: “Caro educador”, “Caro colega”, “Caro professor”. Nas seções que descrevem a caracterização do programa, o professor é referido na 3ª pessoa “ele” e a forma de adjunto “sua formação” e “dele”, já que na maioria dos enunciados a palavra professor aparece como locução adjetiva acompanhando substantivos, como: “ação do professor”, “saberes e competência dos professores”, “estudo do professor”, “trabalho do professor”, “desenvolvimento do professor”.

No caderno do formador, este também é figurado ora como interlocutor “Caro formador”, ora na terceira pessoa, “o formador”. Já os professores são referidos como “os cursistas”.

De certa forma, essa “representação” discursiva faz com que ao ser figurado como interlocutor, o professor se torne responsável pela implementação do programa, pois esse movimento de interlocução produz o “efeito de familiaridade” e de “compartilhamento”, vejamos:

Caro educador,

[...] Por tudo isso, o que é importante para nós é não perdermos de vista a **sua formação permanente** e as possibilidades de proporcionarmos espaços para o aperfeiçoamento do **seu**

desempenho pessoal e acadêmico (BRASIL, 2008, p. 9, Guia Geral do Gestar II) (grifos nossos).

O funcionamento discursivo desse modo de enunciação estabelece uma relação de “representação” que para a Análise de Discurso não deve ser pensada como imitação, ou simulação, mas ação constitutiva. Quer dizer, esse sistema de representação tem sua inscrição na ordem histórica (e ideológica) da formação social (ORLANDI; GUIMARÃES; TARALLO, 1989, p. 113).

Olhando o processo discursivo, sob essa perspectiva, percebendo o uso de diferentes formas para conferir ao professor um lugar próprio (projetado no imaginário discursivo), tomamos essas formas linguísticas como pistas para se observar o movimento dos sujeitos da linguagem, sua ida ora para o lugar de interlocutor, ora para o lugar de objeto referido.

Nos cadernos de teoria e prática (os TPs), por exemplo, são apresentados alguns temas para estudo divididos por unidades. São propostos textos para discussão seguidos de atividades sobre o assunto abordado. Ao final de cada unidade estão as respostas dadas às atividades para que o professor faça a verificação delas.

Na apresentação e na introdução de cada um dos cadernos de atividades de apoio à aprendizagem (os AAAs), na versão professor, a palavra professor assume a função de vocativo, utilizado no chamamento inicial das atividades, conforme podemos notar no recorte a seguir:

Professor, selecione uma bula de antitérmico e leve cópias desta para a sala de aula. Forme duplas de trabalho e entregue uma cópia a cada dupla. Peça aos alunos para realizarem uma leitura exploratória, investigando as informações que reconhecem e compreendem no texto (BRASIL, 2008, p. 15 – AAA4 do Gestar II).

Após o vocativo “professor”, seguem as injunções de tarefas: selecione, leve, forme, entregue, peça. Verbos no imperativo que prescrevem como ele deve realizar a atividade. Comandos típicos de manuais de instrução, de “receita culinária”. O que se sobrepõem são as injunções de comandos para que ele siga passo a passo o que o material prescreve.

Diante disso, percebemos que mesmo o professor sendo tratado como interlocutor, as condições para que ele enuncie são limitadas a ordem da

“representação”, ou seja, a interlocução é controlada, uma vez que os discursos se pretendem únicos, verdadeiros; há a contenção da polissemia, pois a possibilidade de outros sentidos ressoarem é apagada.

Pensando a relação do sujeito com a linguagem enquanto parte de sua relação com o mundo, em termos sociais e políticos, podemos compreender que o estabelecimento do estatuto do sujeito corresponde ao estabelecimento das formas de individua(liza)ção do sujeito em relação ao Estado (ORLANDI, 2001b, p. 106). Nesse sentido, os modos de relação discursiva que se podem estabelecer, nesse processo, individualizam o sujeito professor, apagando as diferenças, as contradições. E nessa direção, as discursividades produzidas apontam que o Estado oferece condições para a formação do professor, se ele não procura melhorar sua atuação é porque não consegue ou não quer fazê-lo. E a lógica consensual produzida por estas políticas de formação continuada assim o significam dentro de uma sociedade dita democrática. Apaga-se o lugar político do professor (cf. PFEIFFER, 2003) e ele continua a ser um objeto na relação de trabalho.

E essa “representação” discursiva vai se configurar em um verdadeiro simulacro: o professor em formação assume o lugar do aluno e o formador, o lugar do professor, pois de maneira análoga, as atividades propostas pelo Gestar para o trabalho do professor com o aluno estão instituídas por esse mesmo funcionamento, conforme mostramos na sequência.

3.3.1 As atividades de leitura

Conforme já descrevemos, o Programa Gestar II é constituído de um conjunto de materiais que foram entregues aos professores cursistas, totalizando dezoito livros, sendo seis cadernos de teoria e prática, os TPs, acompanhados de seus respectivos cadernos de atividades de apoio à aprendizagem, os AAAs: seis volumes na versão do professor e mais seis na versão do aluno. Dentre esse material, consideramos pertinente analisar duas atividades, a primeira aula proposta no TP4 e

também a primeira aula proposta no TP6, em razão de esses dois volumes proporem tratar especificamente da prática de leitura.

No TP 4 - *Leitura e Processos de Escrita I*, o conceito de leitura é apresentado como um processo de atribuição de significado em situação de interação e explica que pelo fato de a leitura ser de interesse de diversas teorias e ciências, seu conceito varia conforme os enfoques e as áreas de conhecimento. Não se estendendo nessa discussão, apenas justifica que ao final apresenta uma bibliografia a esse respeito e reforça que o entendimento da “leitura como produção de significado tem decorrências importantes para o seu ensino e aprendizagem”. O programa propõe:

Nas próximas unidades vamos ampliar a discussão já feita e trabalhar outros pontos fundamentais na orientação de nosso trabalho com a leitura. Na primeira, vamos ver as implicações do conceito de leitura adotado para o ensino e aprendizagem. Vamos tratar de dois pontos que, sempre presentes nas **etapas de leitura**, antecedem todas elas e definem boa parte do sucesso do ato de ler: os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios do leitor. Na segunda, abordaremos **os procedimentos ou estratégias** que podem ajudar nossos alunos a mergulharem no texto (BRASIL, 2008, p. 69, TP4 do Gestar II) (grifos nossos).

Respalado nas orientações dos PCNs, o trabalho de leitura proposto pelo programa parece estar intimamente ligado à execução de procedimentos didáticos sequenciais e mecânicos, pois considera que a leitura é realizada em “etapas”, o que implica determinados “procedimentos ou estratégias”, como pode ser percebido numa das atividades sugerida ao professor no AAA 4, na aula 1, intitulada: *Ler para compreender*.

Aula 1

Ler para compreender



Atividade 1

Antônio é um garoto de 12 anos, que foi convidado para uma festa em sua escola, na qual estarão todos os seus colegas. Porém, no dia da festa, antes de sair de casa, ele sentiu-se mal, percebeu sua temperatura muito alta e constatou que estava com febre.

Antônio já sabia que remédio (antitérmico) deveria tomar, mas não lembrava a dosagem do medicamento. Como ele poderia descobrir a dose adequada para aquela situação?

Para se ter acesso às informações dos medicamentos, é necessária a leitura da *bula* de instrução, encontrada no interior das embalagens. No texto da *bula*, é possível localizar informações variadas sobre a medicação: composição química, posologia (dosagem), indicação, contra-indicação, cuidados especiais, efeitos colaterais, informações sobre o laboratório e a fabricação.

- a) Observe o texto entregue pelo professor para a leitura em sala. A seguir, procure localizar o maior número de informações que você compreende e comente-as com o seu colega.
- b) Agora que você já comentou as informações gerais do texto (composição, indicação, cuidados, posologia, contra-indicação), discuta com o colega sobre como vocês resolveriam o problema se estivessem no lugar de Antônio.

Assinalem no texto da *bula* as informações que vocês elegeram como essenciais ao usuário do medicamento e escrevam um bilhete para instruir o garoto Antônio, tanto na leitura, como na busca de informações no texto que acompanha a medicação: a *bula* do remédio.

15

A sugestão feita ao professor é que ele selecione uma bula de um antitérmico e faça cópias desta para trabalhar na sala de aula. Apesar de o Programa apresentar como objetivo da atividade “identificar as marcas de letramento e relacionar

a escrita com as práticas de cultura local”, a atividade proposta parece ser mais um pretexto para se trabalhar “gêneros textuais”, no caso a bula de um remédio, pois não garante uma prática de leitura compreensiva e tende a direcionar o aluno a buscar informações apenas no texto. Dificilmente tal atividade não resultará em uma prática do tipo: localizar informações no texto, buscar a resposta que está posta no texto.

Pensar a prática pedagógica é refletir sobre as formações imaginárias, ou seja, o mecanismo imaginário que produz imagens dos sujeitos e dos objetos simbólicos (ORLANDI, 1999a). Ocorre no contexto da sala de aula a atividade de “leitura e interpretação” como duas atividades distintas, conforme analisa Pfeiffer (2003), como se fosse possível separar: “primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido que é inerente à palavra)” (p. 90). O título da aula é um ótimo exemplo dessa concepção: *Ler para compreender*. Todavia, discursivamente, ler não tem o sentido de decodificar, pois é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem. Portanto, não há possibilidade de distinção entre uma prática que seja de leitura e uma que seja interpretação de textos. Ler significa interpretar a partir de uma posição discursiva. O sujeito-leitor compreende o que lê quando se relaciona criticamente com sua posição e a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura (cf. ORLANDI, 2001d). No seu trato com a linguagem, o sujeito “apreende o inteligível, e se constitui em intérprete.”, observa Orlandi (p. 116).

Em seus estudos sobre o funcionamento do livro didático, Pfeiffer (2003) mostra como não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, pois todas as respostas são dadas antes que ele responda às questões e, mesmo quando o aluno se posiciona e tece algum comentário, este é ignorado pelo professor. Para a autora, estas respostas vêm via fala do professor, baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca, pois há sempre nas aulas uma “busca pela ‘síntese interpretativa’ que checa o conhecimento adquirido via repetição mnemônica” (p. 95).

A atividade da leitura proposta pelo programa Gestar II também se configura como um exercício que visa a verificar se o aluno memorizou como se estrutura o gênero bula. A proposta de escrever um bilhete ao garoto, instruindo-o a encontrar na

bula a indicação da dosagem certa a ser tomada por ele²¹, vai na direção de seguir as orientações dadas no texto e realizada em sala aula com a ajuda do professor. Na escola, a prática de leitura se refere a uma memória de arquivo, a sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize de sentidos, o surgimento de outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados. Ou seja, a prática se insere numa visão pragmática: que vê a linguagem como ação intencional, controlada pelo sujeito e que toma a história apenas como contexto e não como parte constitutiva dos sentidos e da linguagem (cf. ORLANDI, 2010).

Para a análise de discurso, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto, buscando compreender como o texto funciona enquanto objeto simbólico, como ele produz sentido e não procurar descobrir “onde está o significado do texto” (ORLANDI, 1999a, p. 70). Ao saber como o texto funciona, o aluno-leitor poderá ler não apenas como o professor lê, mas descobrir o processo de leitura em aberto, podendo se constituir como sujeito de sua leitura.

Para refletir um pouco mais sobre essas questões, selecionamos outra atividade que foi proposta no TP6 - *Leitura e Processos de Escrita II* – que propõe dar “continuidade do trabalho com gêneros e com o estudo da argumentação”.

A atividade da aula 1, intitulada *Defendendo idéias*, apresenta como objetivo “identificar as marcas de argumentatividade na organização dos textos de propaganda” e, logo após o texto, são propostas nove questões para que os alunos respondam. Vejamos:

²¹ Observamos que a atividade proposta pode ser entendida como uma incitação a automedicação, o que pode trazer algumas complicações, considerando a faixa etária dos alunos mencionada no exemplo dado.

Aula 1 Defendendo idéias



Atividade 1

Quando desejamos convencer alguém sobre a importância de um produto ou de uma informação, utilizamos o recurso da propaganda. Observe a propaganda a seguir e responda:

Você bonita da cabeça aos pés

- Emagrecimento
- Rejuvenescimento facial
- Tratamento de celulite e gordura localizada
- Remoção de tatuagem e mancha senil à laser
- Micro vazões - Crio Escleroterapia
- Flacidez - Corpo 02
- Preenchimento facial
- Maquiagem definitiva

medcorpo CLÍNICA

Dr. Itamar Souza Pires
CRM/GO - 6990

adm@medcorpo.com.br

Aplicação de BOTOX

Goiânia: (62) 225-2656
Rua 6-A, nº 135 - Setor Aeroporto
Brasília: Metropolitan Flat, Sobreloja 15,
SHN - Q.2 - Bl. H - Tel. (61) 327-2527 / 327-2569

15

Revista VEJA, 21 de abril de 2004 (nº 16).

1) O que a propaganda divulga?

2) Qual foi a imagem utilizada no anúncio? Por que o anunciante escolheu essa imagem?

3) O que o texto verbal diz ao leitor?

4) O que há em comum entre a imagem e o texto do anúncio?

5) A qual leitor se dirige o anúncio?

6) Que argumento foi utilizado no anúncio para convencer o leitor?

7) Por que o anúncio pode convencer o leitor?

8) Para convencer os leitores, os anunciantes utilizam estratégias especiais. Qual foi a estratégia utilizada neste anúncio?

9) Que comportamento é esperado do leitor convencido pelas informações do anúncio?

Nessa atividade de leitura, a sugestão feita ao professor é que solicite aos alunos a observação atenta da imagem da propaganda, ajudando-os a associar os detalhes da imagem ao texto verbal do anúncio. E observa-se:

Antes de iniciar o exercício de interpretação da propaganda, proponha um debate sobre as informações percebidas pelos alunos na primeira leitura: o aspecto visual do panfleto, a relação entre as imagens, a escolha do tamanho das letras, o leitor alvo deste texto, a finalidade de sua produção (BRASIL, 2008, p. 16, AAA6, do Gestar II, Versão do professor).

A orientação dada ao professor para o “exercício de interpretação da propaganda” abre para possibilidades de um debate com os alunos, mas não deixa de delimitar o que deve ser trabalhado/enfatizado: o aspecto estrutural (letras, imagens) e funcional do texto (leitor alvo, finalidade de produção). Ademais as questões feitas sobre o texto são fechadas (direcionadas) e para respondê-las os alunos deverão retomar a propaganda para identificar o que está sendo solicitado. O fato discursivo de encontrarmos ao final do livro as respostas esperadas enfatiza ainda mais o espaço fechado da interpretação construído na discursividade do Gestar II. Enfatizamos mais uma vez a ambiguidade que constitui essa discursividade do Gestar II que fala ao professor como se falasse ao aluno. O professor é tomado como um aluno que deverá seguir um protocolo em sua aula com base no material fornecido, nas perguntas fornecidas e nas respostas fornecidas.

É preciso comentar ainda que nos chama a atenção o recorte estabelecido da propaganda. Não podemos deixar de registrar que diante de um arquivo de propagandas tão bem produzidas, uma propaganda das mais simples e redutoras tenha sido escolhida. As perguntas pré-estabelecidas ficam reduzidas diante do pouco trabalho real com a língua e com a imagem nesta propaganda. Fica materializado para nós mais uma vez o texto como pretexto, a língua como pretexto, a imagem como pretexto, pois tanto faria a propaganda escolhida, parece-nos que as perguntas seriam as mesmas, na desconsideração da espessura da linguagem.

Observamos que embora as atividades possam possibilitar o contato do aluno/professor com outros tipos de textos, o modo como isso se dá faz com que a prática da leitura configurada não modifique a relação desse sujeito professor/aluno

com o que seja interpretar. Há uma espécie de imposição exercida de fora para que o sujeito atribua vários sentidos, mas apenas alguns e não outros são autorizados.

De acordo com Pêcheux (1997a, p. 59), nos encontramos diante de “uma nova divisão do trabalho de leitura, uma verdadeira reorganização social do trabalho intelectual, cujas consequências repercutirão diretamente sobre a relação de nossa sociedade com sua própria memória histórica”. Enquanto que para a escola “aprender a ler e escrever” visa à apreensão de um sentido unívoco, o trabalho sobre a plurivocidade do sentido é condição para a abertura a práticas interpretativas que se inscrevam na história e que possibilitem – quem sabe – desestabilizações nas adaptações demandadas.

Compreender a leitura enquanto trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso é também apreender a textualização do político. Conforme Orlandi (2001a, p. 68), “leitura atesta os modos de materialização do político. Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação”.

Silva M (2007), analisando o funcionamento discursivo dos PCNs, buscou compreender as relações que se estabelecem entre a língua, o sujeito e a história na política de escolarização, ou seja, os efeitos da história, da ideologia e do político nas práticas linguísticas e pedagógicas propostas pela atual política de escolarização da língua nacional.

A autora recortou alguns enunciados para análise e reflexão, uma delas é: até que ponto a mudança de paradigmas (mencionadas pelos PCNs) “deriva não de sua inadequação a uma realidade empírica, mas de sua incompatibilidade com escolhas éticas no campo da Ciência” (SILVA M, 2007, p. 146). Em sua análise, a autora encontrou pistas e vestígios para a compreensão do processo discursivo em torno da língua que se materializa nos enunciados e na própria estruturação dos PCNs.

Segundo Silva M, há um descompasso no centro da proposta apresentada pelo documento: “um sujeito intencional, cognoscente e moral em contraposição a teorias e metodologias conservadoras, enquanto práticas sem sujeito: uma relação entre uma noção de teoria e uma outra de prática ligada ao pragmatismo e ao tecnicismo” (SILVA M, 2007, p. 147). E observa que essa discrepância, paradoxo ou

contradição entre valores proclamados e ação efetiva é um dito constante do discurso sobre educação.

Para a autora, os PCNs se apresentam como um lugar estratégico, em termos político-sociais, para se tratar de uma questão social nunca resolvida, a da pobreza, dos excluídos, dos carentes, dos marginalizados da sociedade, como se adotando uma outra estrutura e noções como as de ciclos, princípios, eixos, temas, área e outros, fosse superar as contradições entre objetivos proclamados e objetivos alcançados. O fato é que ao atribuir à educação a função de vencer essas dificuldades, pelo estabelecimento da relação entre educação e cidadania, o documento acaba apagando o social, o político e a própria cidadania.

Assim também vem sendo na maior parte dos programas de formação continuada, o Gestar II, por exemplo, atendendo aos pressupostos teórico-metodológicos dos PCNs, o saber legitimado e autorizado na escola, reafirma a contradição no sistema escolar e apaga o político. O efeito disso é a responsabilização do professor pelo sucesso do programa oferecido, ou seja, cabe a ele aplicar a “política dos exercícios” que apreende no decorrer do “treinamento” recebido e superar as dificuldades, o dito “fracasso escolar”.

Em outras palavras, diante do Estado, o professor ocupa um lugar institucionalizado, irá formar outros profissionais e, portanto, é responsabilizado e se responsabiliza pela sua formação e pela formação do aluno. Trata-se de um efeito ideológico produzido pela formação discursiva da qual o professor na sua posição-sujeito não escapa.

Para aprofundar mais nessa reflexão e compreender o modo como o simbólico e o político se articulam e se conjugam nos efeitos a que o professor, enquanto sujeito de linguagem, está (as)sujeit(ad)o, apresentamos o relatório de trabalho feito por um dos docentes que participou do curso de formação Gestar II no município de Cáceres, em Mato Grosso.

3.3.2 O portfólio do Gestar

Consideramos importante analisar o portfólio do Gestar para observar como foi realizado o registro das atividades de leitura e escrita sugeridas pelo material e que foram desenvolvidas em sala de aula pelos professores participantes do curso, bem como o modo como avaliam a formação e sua atuação em sala de aula, de forma que possamos compreender o funcionamento discursivo desse relatório.

Vale dizer que portfólio é um termo que veio do inglês e há outras maneiras de grafá-lo: portfólio, portefólio, porta-fólio. O seu significado varia conforme as condições de seu emprego. No âmbito empresarial, geralmente, significa uma coleção de trabalhos já realizados por uma empresa ou um profissional. Na área de publicidade, pode se constituir de fotografias, recortes de jornais e revistas ou outros registros de trabalhos realizados por alguém até um dado período, visando por meio do registro desse material conquistar outras oportunidades.

Na educação, o termo passou a ser utilizado enquanto um sistema de registros de atividades desenvolvidas tanto pelo aluno quanto pelo professor. Sua utilização vem sendo justificada por possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento escolar, uma vez que tal registro poderia ser entendido como uma estratégia de formação, de investigação, de avaliação, e, nesta lógica, poderia estimular a (auto) reflexão dos participantes, bem como permitir a verificação e a socialização do conhecimento produzido durante o processo. Ou seja, produz um “efeito de avaliação” do processo ensino-aprendizagem e do modo como se dá a articulação entre a teoria e a prática pedagógica.

Nos portfólios de trabalho do Gestar, geralmente, estão incluídos os relatórios das atividades que foram realizadas pelo professor em sala de aula, chamadas de “Lição de casa” ou “Socializando o seu conhecimento”. A cada duas unidades estudadas, uma das propostas do “Avançando na prática” deveria ser feita e o relatório dessa experiência deveria ser entregue ao formador. Também foram postos o memorial do professor e o seu projeto final. A sugestão do curso era a de que alguns desses relatos também fossem postos em discussão no grupo, durante os encontros presenciais.

Ademais, destacamos que com as tecnologias digitais, esse tipo de registro vem sendo também transposto para o ambiente virtual; assim, tivemos acesso pela internet a portfólios e a alguns blogs, com imagens, fotos, memorial, enfim, relatos da experiência como formador ou como cursista do Gestar.

O portfólio que descrevemos aqui foi impresso e entregue ao formador do Gestar em cumprimento aos deveres do professor enquanto cursista, uma vez que essa era uma das exigências do programa. O portfólio, contendo uma coletânea de trabalho e atividades produzidas pelos alunos do professor cursista, era documento indispensável para a certificação do professor.

Na primeira página do portfólio, o professor se identifica e apresenta a escola na qual leciona. Em seguida, faz uma breve descrição de sua vida pessoal e profissional, intitulando-a como “memorial” e, depois, apresenta um “relato reflexivo dos temas; palestras, filmes e outros”. Na sequência, apresenta cinco relatórios de atividades desenvolvidas com os alunos (do 6º ao 9º), sendo todas sugeridas pelo conjunto de cadernos do Gestar, a saber: TP3, TP4, TP5, TP6 e TP1. Após, acrescenta o projeto final intitulado “Africanidades brasileiras: uma nova área do conhecimento”. Por fim, anexa, respectivamente: um dos textos trabalhados (a música sobre o racismo de Gabriel Pensador), um rap elaborado pelos alunos, uma foto de uma dramatização dos alunos em sala de aula e outra de uma visita às ruínas da antiga igreja matriz da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, conforme previsto no projeto apresentado pelo professor.

Para a nossa análise, selecionamos o “relato reflexivo”, um dos relatórios de atividades e um trecho que retiramos do memorial, pois consideramos serem os recortes mais pertinentes para compreensão das observações que o professor faz em relação ao curso de formação e às práticas de leitura e de escrita propostas pelo material do Gestar II. Mobilizamos, sobretudo, o conceito de formação discursiva, que representa no discurso as formações ideológicas nas quais o sujeito inscreve o seu dizer. Em outras palavras, é “o que pode e deve ser dito”, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica (cf. PÊCHEUX, 1997b, p. 164). É a noção de formação discursiva que permite compreender o processo de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia. Lembrando mais uma vez que ao enunciar, os sujeitos

retomam sentidos e discursos presentes na sociedade por meio de enunciados que são repetidos, reformulados ou parafraseados, mas também apagam outros discursos, cujos sentidos não lhes são familiares. Desta maneira, para interpretar um texto, é necessário compreender tanto o que ele diz quanto o que ele necessariamente silencia.

Vejamos o primeiro relato:

Relato reflexivo dos temas discutidos; palestras, filmes e outros.

Os encontros do Gestar II foram bastante proveitosos. Pudemos discutir, analisar, trocar experiências das nossas práticas pedagógicas. Também tirar dúvidas quanto algumas práticas ou conteúdos, dar e ouvir sugestões de trabalhos.

A cada encontro aconteciam novos relatos e discussões de temas diferentes, como propõe o programa (os TPs).

Estudos e/ou cursos como esse, são de grande valia, pois nos possibilita repensar nossas práticas em sala de aula, nos dando orientações para buscar novos caminhos visando à melhoria do ensino-aprendizagem dos nossos alunos. O material utilizado e oferecido pelo programa é dinâmico, interessante, porém uma das preocupações é o *como* reproduzir esse material para nossos alunos, por mais que adaptamos algumas coisas, mas sempre é preciso xerox para realizarmos algumas atividades e isso nem sempre é possível.

Outro ponto relevante a destacar foi a *prática da leitura e da escrita*, tendo em vista que são muito importante e necessárias a nós professores e que através das atividades desenvolvidas durante o curso pudemos aperfeiçoá-las, pois, por vezes são deixadas de lado.

Nesse relato, a avaliação que o professor faz do curso “encontros bastante proveitosos” e “estudos e/ou cursos como esse, são de grande valia”, a nosso ver, diz respeito a um jogo imaginário que faz parte do funcionamento da linguagem. Não há na materialidade discursiva nada dissonante daquilo que as condições de produção do discurso permitem: o professor diz aquilo que ele imagina que se espera que ele diga na posição de “cursista” do Programa.

Assim, quando o sujeito fala a partir da posição de professor, o que ele diz deriva do sentido em relação à formação discursiva na qual ele inscreve seu dizer, de modo semelhante a outros dizeres que também o fazem dessa mesma posição. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (cf. ALTHUSSER, 1998) ao produzir seu dizer. De acordo com Orlandi (1999b), é na língua que a ideologia se materializa; nas palavras dos sujeitos, pois, na Análise de Discurso, a ideologia não é entendida como ocultação, mas “função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro” (p. 47).

E sob o efeito desse imaginário, o professor justifica a avaliação positiva que faz do Programa: “pois nos possibilita repensar nossas práticas em sala de aula, nos dando orientações para buscar novos caminhos visando à melhoria do ensino-aprendizagem dos nossos alunos”. É o efeito da determinação do interdiscurso (conjunto de formulações feitas e já esquecidas e que determina o que dizemos) que aponta para alguns sentidos e não outros: o de que o professor cumpriu com sua tarefa “repensar” sua prática, buscar “novos caminhos”, pois a educação não está saudável, tendo em vista que “melhorar” desliza do discurso pedagógico ao discurso médico, aos sentidos parafrásticos de é preciso “sanear”, em conformidade, com os pré-construídos (os já-ditos) que sustentam as políticas de ensino e, conseqüentemente, as políticas de formação docente. O professor inscreve seu dizer em um discurso do saneamento com vistas a uma adaptação.

Não aparece, na textualidade desse relatório, uma descrição a respeito da contribuição teórica a respeito da leitura que o Programa propôs oferecer nos TPs, não é dito como foi a realização do “estudo autônomo e independente” (individual) do professor, como se deu a sua relação com a produção do conhecimento. A palavra

“conhecimento” sequer é mencionada nesse relato. Já a palavra “prática” é bastante recorrente, empregada quatro vezes. O professor afirma: “Podemos discutir, analisar, trocar experiências das nossas práticas pedagógicas”. Portanto, nos cursos de formação continuada, trocam-se experiências e não se produz conhecimento, conforme já observamos.

Por fim, o professor destaca que outro ponto relevante foi “a prática de leitura e da escrita”, considerando-as muito importantes e necessárias aos professores e que através das atividades desenvolvidas durante o curso foi possível “aperfeiçoá-las”, pois, “por vezes são deixadas de lado.” A memória de uma prática que prioriza o ensino da gramática em detrimento de atividades de leitura e escrita. E, nesse aspecto, o Gestar tenta distanciar-se do ensino dito “tradicional” (gramatical), colocando-se como “inovador em relação aos outros programas de formação existentes” (BRASIL, 2008, p. 34, Guia Geral do Gestar II) e, pautado na prescrição do PCNs, propondo o texto como eixo central do ensino de Língua portuguesa. A expressão “aperfeiçoá-las” se insere na materialidade textual tanto pela propriedade sintático-semântica, como pelo processo discursivo que remete às práticas ideológicas do discurso pedagógico. A forma verbal *aperfeiçoar* significa tornar melhor algo que já é bom ou que precisa de complementação, no caso, a prática de leitura e escrita, substituída pela forma pronominal “las”. Também remete ao sentido de adquirir maior grau de instrução ou aptidão, e daí o deslizamento para “cursos de aperfeiçoamento”, inclusive do professor, sustentado pelo imaginário de que tais cursos podem ajudar a torná-lo melhor no que faz e complementar o que “falta” na sua formação.

Passemos à análise dos relatórios de atividades.

O relatório refere-se à unidade 10, do AAA3, versão do aluno, que se intitula “Gêneros e tipos textuais”. Esse volume se compõe de quatro unidades (9, 10, 11 e 12), contendo oito aulas em cada uma delas. A unidade 10 se inicia propondo, na aula 1, a leitura de dois textos, um “classificado” e um poema, que em sua estrutura se assemelham a um anúncio, gênero textual que é o objeto de estudo das aulas. Na aula 2, são apresentados outros textos, identificados como “classificados poéticos”.

Nesse relatório, o professor justifica a razão da escolha da proposta, a opção em realizar apenas as duas primeiras aulas da unidade, descreve as etapas do trabalho

e avalia como “ótima” a experiência. Vale dizer, o efeito ideológico decorre da interpelação do sujeito pela formação discursiva correspondente. Em seguida, anexa uma cópia das atividades realizadas sobre os textos, que foram respondidas pelos alunos e dois anúncios feitos por um deles. Vejamos suas considerações:

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA

Relatório unidade 10- aula 1 e 2

A escolha do título “Descobrimos caminhos da poesia” foi devido já está trabalhando esse tema com os alunos (poesia) e também porque em aulas passadas já havíamos trabalhado com jornais (notícias). Então a junção de trabalhar anúncios reais e fictícios veio ao encontro da turma.

Os alunos leram o texto 1 “Classificados” e lembraram dos anúncios dos jornais e também dos que sempre estão em murais em alguns pontos da cidade (mercados, farmácias, fotocopiadoras e outros). Responderam as questões sem muitas dúvidas.

Ao lerem o texto 2, houve um pouco de dúvidas sobre a palavra “Zoornal”, pois até então era desconhecida de todos. Sozinhos tiveram dificuldades em responder às questões propostas, mas com a ajuda - leitura e direcionamento da professora, foram compreendendo e achando interessante o texto, inclusive quando descobriram a formação e significação da palavra “Zoornal” que era a dúvida no início da leitura.

Para dar continuidade ao assunto optamos por trabalhar o título “Criando classificados”, com o objetivo de fazer com que no final das aulas os alunos criassem seus próprios anúncios (reais e fictícios).

A primeira leitura foi silenciosa, depois em voz alta e também observaram a figura ao lado do texto. Analisaram e responderam às questões normalmente, tirando as dúvidas que iam surgindo, mas sempre demonstrando boa compreensão do texto.

Ao criarem seus anúncios, observaram quais verbos iriam usar, quais características dariam aos objetos, buscaram no dicionário a escrita de algumas palavras, dialogaram bastante e também deram risadas, pois faziam várias combinações, rimas etc.

Percebeu-se que foi uma ótima experiência, houve interesse dos alunos principalmente no momento

Diante da proposta do material do Gestar nessa unidade, que era a de possibilitar ao leitor/aluno fazer a distinção entre texto literário e não literário, ou melhor, “tomar consciência dessas diferenças” (BRASIL, 2008, AAA3, p. 47, Versão do professor) e dos objetivos que o professor relatou ter, o de “trabalhar anúncios reais e fictícios”, por meio do texto 1, o classificado de jornal e outros dois textos literários (Ver Anexo 1), consideramos que a atividade é bastante redutora, pois, ao nosso ver, os textos indicados poderiam romper com qualquer separação estanque, estrutural do que possa vir a configurar tais gêneros. Deveriam possibilitar muito mais o trabalho com a língua e não sobre ela a partir de uma tipologização redutora. No entanto, as questões propostas priorizavam o estudo dos gêneros textuais. Por exemplo, a última questão do texto 2: “Depois de analisar essas características, vocês acham que este texto tem a mesma intenção do texto 1 e pertence ao gênero ‘classificados’? Justifiquem” (BRASIL, 2008, AAA3, p. 39, Versão do aluno).

Observamos que a marca de plural nas palavras “vocês acham” e “justifiquem” é bastante regular nas atividades. De um lado há uma universalização daquele que responderá a questão: todos devem responder a mesma coisa (mesmo que haja uma discussão para chegar na resposta comum). Por outro lado, isso indica, especificamente no que diz respeito aos gêneros, que eles estão pré-definidos e estabilizados em classificações fechadas que possibilitem que todos cheguem à classificação verdadeira pressuposta na pergunta (mais do que isso, mostra como as perguntas dentro de um discurso do livro didático são apenas retóricas). Com isso, ainda no caso específico dos gêneros, há um fechamento e não uma abertura para que o aluno se relacione com os diferentes funcionamentos da linguagem.

Quando o professor relata que os alunos, ao lerem o texto 1, lembraram dos anúncios dos jornais e “responderam as questões sem muitas dúvidas” e, na continuidade da atividade, que “analisaram e responderam às questões normalmente”, ele reafirma que há, no material do Gestar, algo que se repete, rememorando o funcionamento de muitos livros didáticos, no que diz respeito à pressuposição de respostas tidas como “corretas”, em que a autorização da voz do autor implica também em não lançar dúvidas, nem questionamentos. O fato de o material apresentar ao final de cada unidade as possíveis respostas às atividades sugeridas, como já afirmamos, é

uma constatação de que o funcionamento do discurso pedagógico, que se configura como autoritário (ORLANDI, 2003), ainda produz efeitos nas práticas didático-pedagógicas, pois tende a interditar a circulação de sentidos outros, priorizando a produção de um único sentido, a repetição mnemônica, o “efeito papagaio” (cf. ORLANDI, 2007b).

O que vemos é o professor interpelado por esse discurso autoritário, em que não existe espaço para a polissemia, para o deslocamento dos sentidos, nem o jogo de outras possibilidades de dizer. Vale lembrar que o processo de ensino e aprendizagem não está livre de determinações ideológicas, já que os sujeitos que elaboram as diretrizes curriculares, os programas, os manuais didáticos, assim como os formadores e os professores, são afetados pela língua e pela história.

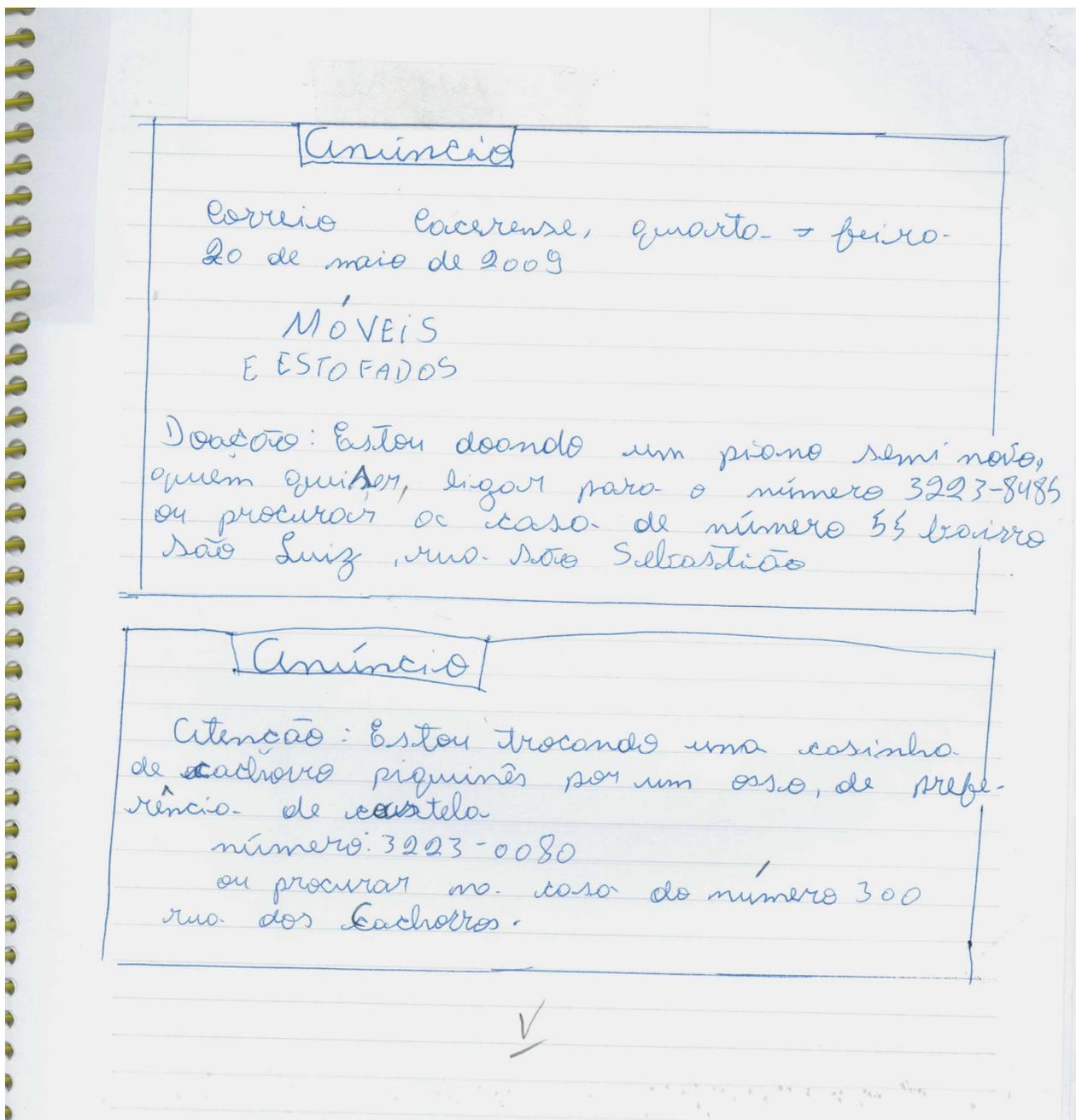
Esta relação se torna ainda mais evidente quando analisamos as atividades de leitura e produção de textos propostas pelo material de formação continuada, pautadas na teoria dos “gêneros textuais”, em geral, e pelas receitas pedagógicas prontas, fáceis e medíocres, em particular.

Para compreender como as relações histórico-ideológicas determinam e constituem boa parte dessas práticas pedagógicas, citamos a atividade de produção de texto proposta pelo material do Gestar, a de elaborar classificados e montar de uma página de anúncio: “Imaginem que vocês precisem vender, ou dispor de alguma coisa: um piano, uma bicicleta, um carrinho de rolimã, um cachorro, por exemplo. Pode ser vendido, trocado ou doado” (BRASIL, 2008, AAA3, p. 41, Versão do aluno), sugerida na aula 1 e na aula 2: “Agora, vamos fazer anúncios literários. Para inspirá-los, vamos apresentar mais alguns...” (BRASIL, 2008, AAA3, p. 42, Versão do aluno).

Estas propostas vêm reforçar o que afirmamos, anteriormente: que a marca de plural é sistemática nas atividades e que a questão pressupõe a univocidade dos sentidos, bem como a repetição/reprodução mecânica de modelos de gêneros. O enunciado de comando “vamos fazer”, gramaticalmente, traz a marca da desinência verbal (no verbo auxiliar) do sujeito elíptico “nós”, porém, não se refere ao enunciador e a seus interlocutores: há aí uma encenação discursiva criada para solicitar ao aluno que ele faça anúncios literários, atentando-se aos exemplos que irão “inspirá-los”. Trata-se de uma marca da língua que percorre todo o material do Gestar II. Aparece na

materialidade textual do Guia Geral: “Agora vamos, juntos, refletir sobre essas questões” (p. 58), dos TPs: “Vamos analisar alguns ditados e provérbios quanto ao tipo textual predominante” (TP3, p. 149) e dos AAAs: “Vamos ao texto?” (AAA3, p. 29).

Voltando às atividades de produção de anúncios, estas resultaram em alguns textos, dentre os quais o professor selecionou dois e os anexou ao relatório. Trazemos a seguir a produção escrita de um aluno:



Observamos que, no primeiro anúncio (que o professor considera como real), a tentativa de escrita do aluno se caracteriza como uma repetição empírica (ORLANDI, 2007b), ou seja, há a recorrência ao classificado que foi estudado, pois ele copia as expressões “MOVÉIS E ESTOFADOS”, que se refere ao nome da loja que anunciava no classificado do Correio Braziliense (texto 1), o que garante, na leitura do professor, o efeito de “real”. Entretanto, vemos no texto um jogo tenso entre atender ao comando que a atividade propôs de “dispor de alguma coisa”, fazer um anúncio de doação e ter como objeto da ação proposta no anúncio um piano (conforme o enunciado da questão sugere). A este objeto sugerido pelo anúncio há uma qualificação: “semi-novo”. A nosso ver, poderíamos suspender o efeito de “real” lido pelo professor em função do próprio ineditismo da doação: um piano semi-novo. De nosso ponto de vista, esse ineditismo não configura uma brincadeira – poderíamos supor uma graça ao se oferecer de graça um piano semi-novo –, mas sim a indicação de uma não-inscrição do sujeito. A escrita está sustentada por um copiar e colar das diferentes opções que lhe são dadas no enunciado da tarefa sem que o anúncio faça sentido, de fato, para o aluno.

Apesar de o anúncio conter o nome do provável jornal a ser divulgado, o Cacerense (nome de um dos jornais da sua cidade), o telefone e o endereço, a atividade de escrita se mostrou bastante distante do que entendemos ser uma prática significativa de produção textual, que venha a permitir ao aluno se posicionar como autor. Não que o aluno não possa estabelecer relações do objeto que anuncia com os outros apresentados nos textos estudados. Mas que sejam relações de sentidos para o sujeito e não apenas a configuração de uma mera repetição.

No segundo texto, não se repetem as expressões, mas se repete o objeto oferecido, pois, como já dissemos, o material apresentou exemplos para “inspirar” os alunos, dentre eles, o texto de Sérgio Caparelli, que anunciava: “Vende-se uma casa/ de cachorro pequinês/ dê um osso de entrada/ e trinta a cada mês”.

Observamos nesse texto indícios da inscrição na brincadeira, no jogo. Estaríamos talvez diante de uma repetição formal, pois, apesar de estar bem colado no poema repetindo, inclusive, o objeto anunciado “casinha de cachorro pequinês”, há um jogo sendo apontado e uma pequena abertura que se configura pela nomeação da rua, ou seja, há uma pequena brecha, que não tira o “efeito papagaio”, mas o suspende um

pouco: o nome “rua dos cachorros”. No texto também foi utilizado o verbo “trocar” ou invés de “vender” e foi especificado que o osso era de “costela”. Mas menos importa analisarmos se estamos diante de um funcionamento da repetição empírica ou da formal; mais importante é o fato de que observamos como os sentidos vão sendo fechados pelos enunciados das tarefas que reduzem em muito os jogos de significação na língua.

A respeito da produção escrita, reportamos às palavras de Pfeiffer (1995, p. 123), quando aponta que há “uma diferença qualitativa entre falar em produção de autoria e produção das condições para a autoria”. Em sua dissertação de mestrado, discutindo a autoria na escola no limiar da repetição formal e histórica, a autora apresenta o “processo de autorização”, que consiste no ato de dar uma determinada autoria aos sentidos. E, mostra que, na escola, há a construção de uma e somente uma possibilidade de autoria, tanto para aluno quanto para o professor.

Diante disso, entendemos que a formulação do professor “percebeu-se que foi ótima a experiência, houve interesse dos alunos principalmente no momento de criarem os textos- anúncios” diz respeito à ilusão de que se está dando voz ao aluno, mas sem deslocamento, sem a transferência de sentidos, sem possibilitar outros olhares. Pois, na instituição escolar, “as vozes de professores e alunos, enquanto sujeitos históricos, heterogêneos, têm sido apagadas” (cf. HASHIGUTI, 2009, p. 21), em razão de apenas ser permitida como voz do saber, a voz da ciência, representada na voz do professor ao enunciar o saber do livro didático.

Desse modo, a questão que se apresenta é a posição de onde enuncia esse professor e, portanto, de onde ele escuta para considerar os dois textos como muito bem sucedidos. Não há uma análise do funcionamento dos textos, há apenas a pergunta ou a checagem: fez de acordo com o solicitado/não fez de acordo com o solicitado. Ou seja, não há de fato inscrição do professor e, portanto, do aluno na repetição histórica. O modo como as atividades são elaboradas tende a não permitir deslocamentos de sentidos e a conter a polêmica.

Ademais, concordamos com Lagazzi (2006, p. 97), “o cerceamento da memória discursiva do livro didático é um ponto nodal para a discussão da autoria na relação com a escola. Falar no impedimento à interpretação imposto pelo livro didático

ao professor, e não só ao aluno, é fundamental!”. E, ainda, lembramos o que observou Pêcheux (1990, p. 12): “os objetos ideológicos (como a ciência, a justiça, a ordem, o poder) são sempre fornecidos concomitantemente com a maneira de se servir deles, com a pressuposição de seu sentido, quer dizer, também com sua orientação”.

Então, questionamos: ao professor, diante da impossibilidade de mudar a ordem das relações sociais, do mundo do trabalho e da lógica capitalista, restaria apenas a tarefa de acomodar-se frente às propostas, adequando-se às práticas teórico-metodológicas que tomam a linguagem como transparente? Queremos acreditar que não.

Para finalizar, ressaltamos que a questão da constituição do sentido, do sujeito e da ideologia é determinantemente forte para o analista (cf. PÊCHEUX, 1997b). Pois a ideologia é a própria realização do sujeito e sentido se constituindo de forma simultânea, o que permite ampliar a discussão e pensar no sujeito assujeitado à língua para significar e, no sujeito professor assujeitado às políticas de formação continuada para se inscrever em uma posição discursiva. Trazemos um recorte que fizemos do memorial que o professor cursista escreveu no início de seu portfólio, vale repetir, elaborado em cumprimento à avaliação do Gestar II:

No contexto escolar, sinto-me preocupada em relação às atitudes dos jovens da atualidade, **vejo que falta responsabilidade/compromisso** na maioria de suas ações: vida, estudo, presente, futuro.
Percebe-se a falta de acompanhamento por parte dos pais para com os filhos em relação aos estudos/tarefas escolares.
Como professora, procuro incentivá-los, mostrando a importância dos estudos, do conhecimento para se ter melhores chances de progressão na vida e saber dos seus direitos e deveres **como cidadãos** (grifos nossos).

O sujeito professor está inscrito numa memória discursiva que reatualiza por diferentes modos certos sentidos em relação aos sujeitos que participam do processo de escolarização, como o da falta (que é constitutiva e está sempre presente), materializada no trecho em que o professor se refere aos alunos “vejo que falta responsabilidade/compromisso” e, no outro, em que se refere aos pais desses alunos: “Percebe-se a falta de acompanhamento por parte dos pais para com os filhos em relação aos estudos/tarefas escolares”.

Ainda em Pêcheux (1997b), “o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito”, ou seja, todo indivíduo para se significar como sujeito sofre o processo de interpelação e, é nesse movimento de interpelação que se constitui, como já afirmamos em outros momentos dessa tese, a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno, a forma capitalista, caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres, livre para se submeter. Ainda é importante retomarmos, mesmo que já tenhamos insistido nisso, que é na constituição da forma-sujeito-histórica que se dá o processo de individualização do sujeito (ORLANDI, 2001b). Assim, as formas de individualização do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições e pelos discursos resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. Desse modo, não é por acaso que o professor diz a partir de uma posição discursiva da preocupação – “Como professora, procuro incentivá-los” – que se inscreve em uma formação discursiva capitalista em que estudo significa progresso pessoal na vida (ascensão econômica) revestido de uma possibilidade de consciência maior/cidadania: “mostrando a importância dos estudos, do conhecimento para se ter melhores chances de progressão na vida e saber dos seus direitos e deveres como cidadãos”. E é nesse processo que ocorre a individualização dos sujeitos pelo Estado.

É importante compreender o modo como as instituições individu(aliz)am o sujeito, uma vez que “é aí que incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história, etc)” (ORLANDI, 2012, p. 154).

Nesse aspecto, podemos ver a recusa de muitos professores a participar de cursos como o Gestar ou a não reproduzir os modelos de prática pedagógica propostos como uma forma de resistência, conforme Pêcheux (1990b), como um lugar em que o ritual falha e cria condições para que o sujeito rompa com o sem sentido e produza sentidos outros. Do mesmo modo, podemos entender como gestos de recusa situações em que o aluno não participa da aula, se dispersa com outras coisas, etc. Pois,

... não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... E assim começar a se

despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação de modo que o irrealizado advenha formando sentido no interior do sem-sentido (PÊCHEUX, 1990b, p. 17).

E é através destas quebras de rituais, destas transgressões de fronteiras que se rompe com o círculo da repetição, continua Pêcheux (1990b). Nessa direção, queremos pensar na possibilidade de o professor questionar os sentidos tidos como naturais, de perceber que eles sempre podem ser outros, de compreender que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são reflexos de uma evidência, para que desse modo ele possa romper com o círculo da repetição. Só assim, novas práticas de leituras que problematizem as maneiras de ler serão possíveis!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nessa pesquisa compreender discursivamente qual a posição do professor enquanto sujeito de direito e de conhecimento na atual configuração político-social. Tomamos como objeto de ancoragem analítica o Programa Gestar II, inserido no Estado de Mato Grosso em 2009, o que nos possibilitou perceber o modo como é sustentada e estabilizada a necessidade de programas dessa natureza, produzindo um assujeitamento do professor às políticas de formação continuada.

Conforme mostramos, no decorrer do trabalho, a qualidade da educação brasileira tem sido avaliada por meio de exames nacionais que apontam os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica. A mídia se colocando como porta-voz da sociedade dá destaque aos resultados insatisfatórios dos alunos e das escolas nesses exames, pondo em evidência o fracasso escolar. E o professor é conseqüentemente colocado como o responsável por essa qualidade dita baixa. A falha, nesse caso, é remetida à figura do professor. “O professor falha por não estar no mesmo ponto (rapidez em acumular) das transformações e falha por não querer investir em seu aperfeiçoamento (isso se passa de modo absolutamente evidente)” (cf. PFEIFFER, 2003, p. 40).

Vimos também que o próprio Estado se apropria do discurso da deficiência para se desresponsabilizar de seus compromissos educacionais e, em decorrência do consenso produzido pelas políticas públicas, surgem propostas para se “atualizar o professor”, “torná-lo conectado com as novas tecnologias”. E para isso, as Instituições de Ensino Superior são chamadas a elaborar cursos de formação em serviço, tendo a tecnologia a distância como recurso, para chegar até o professor e “aperfeiçoar” o seu desempenho em sala de aula, pois ele se torna o foco das mudanças necessárias para se atingir a qualidade desejada.

Diante do que foi observado, consideramos que é preciso repensar os sentidos das políticas de formação de professores para que delas se possa obter um desenvolvimento mais conseqüente, sem reduzi-las a uma preparação para o saber-fazer, baseada na reprodução de “modismos” pedagógicos, de “receitas” prontas esvaziadas de sentidos ou na aplicação de teorias diversificadas. É preciso historicizar

os sentidos para compreender como as discursividades sobre a formação continuada de professores apagam o lugar do político do professor, de sua prática profissional, de seu lugar de construção do conhecimento (cf. PFEIFFER, 2003, p. 40), ou seja, tais políticas tendem a conter a multiplicidade de sentido nos discursos e contendo os sentidos, contém possíveis conflitos.

Na medida em que não se discute o lugar político do professor, não se discute a divisão social e não se aponta para a ruptura da estrutura posta pelo sistema. Na verdade se reafirma a contradição, reforçando o funcionamento ideológico capitalista que promove a adaptação do indivíduo à estrutura já estabelecida. Nesse sentido, capacita-se para aumentar a possibilidade de consumo e ajustar a educação escolar e a formação profissional à reestruturação produtiva do sistema, definindo quais conhecimentos, saberes, informações, habilidades e competências os trabalhadores devem aprender.

As condições de produção das políticas públicas de ensino, de modo geral, e do programa Gestar, em particular, permitiram-nos perceber o funcionamento ideológico que perpassa os cursos de formação continuada, instaurando o efeito de novo para preservar o velho sistema, mantê-lo do mesmo jeito. Além do mais, as políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso não levam em conta as singularidades que são próprias aos espaços, aos sujeitos, à língua. A maioria delas atende a uma organização sistêmica que apaga a diversidade urbana do país.

Muitos programas implantados pelo governo não são pensados a partir de problemáticas específicas das unidades escolares e das regiões, são motivados por questões sócio-políticas mais amplas, relativas ao interesse pela educação por parte do sistema produtivo no contexto internacional. Entram em jogo as relações de poder e o trabalho da ideologia, ou seja, as exigências postas pelo capitalismo, visando à globalização e unificação de determinados mercados econômicos, bem como a hegemonia de outros, que determinam o modo como as políticas de ensino devem ser elaboradas e implantadas. Daí o investimento internacional na educação e as recomendações do Banco Mundial de que a capacitação em serviço e a formação inicial sejam oferecidas na modalidade da educação a distância, que têm orientado a definição de políticas públicas para a formação de professores nos países ditos em

desenvolvimento, aí inserido o Brasil. Vimos que as legislações brasileiras textualizam, instituem, legitimam estas práticas consensuais.

Objetivamos mostrar com a análise discursiva das políticas de formação continuada de professores e de suas condições de produção o modo como as políticas de ensino, por meio dos discursos jurídicos e administrativos, apagam o político, silenciam outros sentidos possíveis, produzem a interdição aos gestos de interpretação, seja do sujeito professor, seja do sujeito aluno.

Nossas reflexões nos permitiram desconstruir o efeito de unidade e, do mesmo modo, desconstruir o efeito de deslocamento que o Gestar II produziu, ao se propor como programa “novo”, visando provocar mudanças na estrutura, mas que contribui para manter em circularidade um sistema que não prioriza a formação inicial do professor, mas o seu “treinamento” em serviço, que não garante “autonomia” ao professor, mas valoriza sua “capacidade de adaptação” e sua “experiência” no ensino.

Esperamos com nosso trabalho ajudar a consolidar a Análise de Discurso como espaço teórico com seus dispositivos teóricos e procedimentos analíticos fortes que nos ajuda a compreender estes funcionamentos. Esperamos também que nossa compreensão venha contribuir para pensar a prática pedagógica como uma prática social e política entre sujeitos. E que no espaço de interpretação próprio da escola, diante de objetos simbólicos, os professores questionem e permitam que seus alunos também questionem, percebendo que as condições de produção determinam os efeitos de sentidos, que por sua vez, têm relação com suas posições sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de março de 2011.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 11 reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

APORTA, Luciane Ribeiro. O ensino da arte: o diálogo entre diferentes. Disponível em: <www.rc.unesp.br/ib/educacao/geplinguagens/VII_Seminario/Trabalhos/textos_formatados/luciane_aporta.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo*. 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo. V. 56).

BANCO MUNDIAL. *Educação*. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/education>>. Acesso em: 03 de fev. de 2011.

_____. *Mission*. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 05 de jun. de 2012.

BAQUERO, Fabíola Gomide. *O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário escolar*. 2001, 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2001.

BERTOLDO, Ernesto Sergio. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: FERREIRA, M. C. & INDURSKY, F. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 145-152.

BRASIL, Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. I e II Ciclos. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Brasília: MEC/SEF, 1999. 154p. (Parâmetros em ação).

_____. Plano Nacional da Educação Nacional. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação/ SAEB/ Ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

_____. Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II. Guia geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.

_____. Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II. Caderno de teoria e prática 1 – TP 1: linguagem e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008b.

_____. Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II. Caderno de teoria e prática 4 – TP 4: leitura e processos de escrita I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008c.

_____. Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II. Caderno de teoria e prática 6 – TP 6: leitura e processos de escrita II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008d.

_____. Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II. Atividades de apoio à aprendizagem 4 – AAA 4: leitura e processos de escrita I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008e.

_____. Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II. Atividades de apoio à aprendizagem 6 – AAA 6: leitura e processos de escrita II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008f.

_____. Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II. Atividades de apoio à aprendizagem 3 – AAA 3: gêneros e tipos textuais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008g.

CAMPOS, Thiago Manchini de. *Brasil, um país de todos: língua, liberdade e cidadania* (por uma análise dos discursos e políticas públicas educacionais), 2009, 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco & PAOLI, Maria Célia. (Orgs.). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 27-51.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

_____; HORTA, José Silvério Baía; FAVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2 ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 05-30.

DI RENZO, Ana Maria. *A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso*. 2005. 312f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, IEL/UNICAMP, 2005.

_____. O positivismo e a constituição da escola na república. In: MALUF-SOUZA, Olímpia e ZATTAR, Neuza Bendita da Silva (Orgs.). *Fronteiras discursivas: espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura*. Campinas, SP: Capes/PQI (Unicamp-Unemat), Pontes Editores, 2007, p. 25-37.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1 ed. 1 reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DURIGON, Francieli Carolina Santos. *Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos*. 2012, 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

FEDATTO, Carolina Padilha; MACHADO, Carolina de Paula. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *O cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9-15. (Série Discurso e Ensino).

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. *A Linguística entre os nomes da linguagem – uma reflexão na História das Idéias Linguísticas no Brasil*. 2009. 236f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, V. 30, n.1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: *Revista da Faculdade de Educação*. V. 24, n.1. São Paulo, jan./jun. 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. [Trad. Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: estado, mídia, sociedade*. V. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

_____. *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. V. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer: querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, Carmen Zink; PEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy (Orgs.). *Práticas de linguagem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 19-29. (Série Discurso e Ensino).

LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. *A discussão do sujeito no movimento do Discurso*. 1998, 130f. Tese. (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

_____. Texto e autoria. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 81-103.

_____. O confronto político urbano administrativo na instância jurídica. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010. p. 75-83.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza*. 1998, 267f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1998.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: *Outubro*, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

MARIANI, Bethânia. *Discurso e instituição: a imprensa*. Rua, Campinas, n. 5, 1999, p. 47-61.

_____. *Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas, Pontes, 2004.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 31, p. 127-141, set. 2008.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) *A leitura e os Leitores*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 25-46.

_____. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Revista Letras*, Universidade de Santa Maria-RS, V. 18, n. 2, p. 107-121, julho/dezembro, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. N/O limiar da cidade. In: *RUA*. Número especial. Campinas: Nudetri/Unicamp, 1999a.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999b.

_____. (Org.). *História das Idéias Linguísticas: a construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001a.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

_____. Divulgação científica e o efeito leitor: uma política social urbana. In: GUIMARÃES, Eduardo. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento*. V. 1- Estado, mídia, sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001c.

_____. *Discurso e Leitura*. 6 ed. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001d. (Coleção passando a limpo)

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. 3 reimp. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. Uma tópica cívica: as instituições urbanas como sítios de definição. In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina (Org.). *Escritos 8: Cidade, consenso e políticas públicas*. Unicamp/Labeurb, 2004a.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007b.

_____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: _____. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010. p. 11-42.

_____; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. A produção do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico (CAeL). In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina (Org.). *Escritos 8: Cidade, consenso e políticas públicas*. Unicamp/Labeurb, 2004a, p. 11-23.

_____; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. *Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990a.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 19. Campinas, 1990b.

_____. Ler o arquivo hoje. [Trad. Maria das Graças Lopes Morin do Amaral]. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2 ed. Editora da Unicamp, 1997a.

_____. Análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. [Trad. Bethânia Mariani et al.]. 3 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997b.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. [Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al.] 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. *Que autor é este?* 1995, 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Sentidos na cidade: clichê e sujeito urbano. *Rua*, Campinas, n. 3, 1997. p. 37-57.

_____. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000, 174 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001. p. 29-33.

_____. Sentidos para sujeito e língua nacionais. *Língua e instrumentos linguísticos*, Campinas, v. 7, n. 7, 2002a. p. 71-93.

_____. O Lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca da autorização. *Escritos 7*, Campinas, 2002b. p. 09-20.

_____. Educação a distancia, mídia e reciclagem. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. V. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003a. p. 31-42.

_____. Definir (,) um percurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas, SP: Pontes, Labeurb/Unicamp, 2003b. p. 105-119.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) *A leitura e os Leitores*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003c. p. 87-104.

_____. Dizer no espaço – inscrições possíveis no/do sujeito. In: MORELLO, Rosângela (Org.). *Giros na cidade: materialidade do espaço*. Campinas, SP: Labeurb/Nudecri-Unicamp, 2004. p. 173-179.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose (Orgs.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 27-39.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010. p. 85-99.

_____. Políticas públicas: educação e linguagem. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, 53(2): 149-155, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELO BRANCO, Luiza Kátia Andrade (Orgs.) *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre*. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, Editora RG, 2011.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Em torno se observações para uma teoria geral das ideologias de Thomas Herbert. In: *Estudos de língua(gem)*. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso – Vitória da Conquista, n.1, p.15-21, jun. de 2005.

SILVA, Camilla Croso (Org.), BOCK, Diego Azzi e Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, José Renato. *A LDB de 1961: língua e educação na configuração nacional: um percurso na história*. 2010, 177f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998, 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. A alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). História das ideias linguísticas. Cáceres: Unemat Editora, 2001.

_____. Colégios do Brasil: o Caraça. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*, Campinas: Pontes, 2002.

_____. Sujeito, escrita, história: a Letra e as letras. In: MARIANI, Bethânia (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análises do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 133-140.

_____. *História das Idéias Linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas*. 2007a. Disponível em: <www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes>. Acesso em: 11 de fev. de 2011.

_____. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni Pulccinelli (Org.) *Políticas linguísticas no Brasil*. Campinas, Pontes Editores, 2007b. p. 141-161.

WACQUANT, Loic. *As prisões da miséria*. [Trad. André Telles]. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. *Cidadãos modernos: discurso e representação política*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ANEXO 1

Descobrimo caminhos da poesia

Aula 1

Texto 2

Anúncio de Zoornal I

Troca-se galho d'árvore
novo em folha, vista pra mata
por um cacho de banana
da terra, nanica ou prata.

CAPARELLI, Sérgio. *Come-vento*. Porto Alegre: L&PM, 1988. p. 11.



Atividade 2

1) Quem é o autor da proposta do texto 2? Este autor nos põe no campo da realidade ou da fantasia?

2) Que expressões neste texto são típicas do classificado? Como o anunciante mostra o objeto que ele quer vender?

38

3) Que outros elementos chamam a atenção no texto?

4) Esses elementos são típicos de que texto?

5) Observem o título do texto: a palavra Zoornal existe? Como é formada? Ela ajuda ou não a criar uma graça?

6) Depois de analisar essas características, vocês acham que este texto tem a mesma intenção do texto 1 e pertence ao gênero "classificados"? Justifiquem.

Aula 2

Criando classificados

Vamos ler um texto e depois da leitura, em grupos, respondam as perguntas feitas em torno dele.

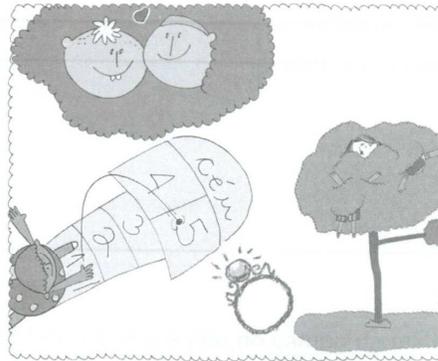
Atenção! Compro gavetas,
compro armários,
cômodas e baús.

Preciso guardar minha infância,
os jogos de amarelinha,
os segredos que me contaram
lá no fundo do quintal.

Preciso guardar minhas lembranças,
as viagens que não fiz,
ciranda cirandinha
e o gosto de aventura
que havia nas manhãs.

Preciso guardar meus talismãs
o anel que tu me deste,
o amor que tu me tinhas
e as histórias que eu vivi.

MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*.
Belo Horizonte: Miguilim, 1987. p. 6.



40



Atividade 1

1) Observem o título do livro em que figura o texto. Com este título, e publicado num livro, vocês acham que este texto é um anúncio comercial?

2) Considerando apenas o texto, a partir de que momento dele vocês tiveram certeza de que não se tratava de um classificado comercial? Justifiquem.

Sugestão: Quem sabe vocês criam um mural de classificados, propondo trocas de livros e outros objetos? Conversem em casa e com os professores da escola, para ver se é mesmo uma idéia viável.



Atividade 3

Segundo classificado – literário

Agora, vamos fazer anúncios literários. Para inspirá-los, vamos apresentar mais alguns, de Sérgio Caparelli e de Roseana Murray, dos mesmos livros.

Anúncio de Zoornal

Vende-se uma casa
de cachorro pequinês
dê um osso de entrada
e trinta a cada mês.

CAPARELLI, Sérgio. *Come-vento*. Porto Alegre: L&PM, 1988. p. 11.

42

Procura-se um equilibrista
que saiba caminhar na linha
que divide a noite do dia
que saiba carregar nas mãos
um fino pote cheio de fantasia
que saiba escalar nuvens arredias
que saiba construir ilhas de poesia
na vida simples de todo o dia.

MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1987. p. 6.

- 1) Pensem em objetos e situações que incomodam vocês e que estão no seu cotidiano. Organizem uma lista com o que vocês pensaram.
- 2) Pensem em objetos, pessoas e situações que vocês queriam para a sua vida. Façam uma lista do que pensaram.
- 3) Agora, cada um vai decidir: quer “vender” o que é da primeira lista? quer comprar, ou procurar alguma coisa da segunda lista? quer trocar alguma coisa da primeira por outra da segunda?
- 4) Decidiram? Então escolham o verbo que cabe e criem um anúncio literário. Pode ser em verso ou não, engraçado ou mais emotivo.
- 5) Lembrem-se: o anúncio deve ser curto, até para causar impacto.
- 6) Se gostarem da experiência, façam um caderno com esses classificados. Eles podem ser até ilustrados. Vai ficar um caderno bem legal!

3) Por que a poeta (ou quem fala) sente necessidade das gavetas, baús, etc.? O que ela estaria perdendo?

4) A poeta faz alusão a vários textos e brincadeiras da infância. Vocês são capazes de cantar e dizer como eram as brincadeiras?

5) Apesar de ter a característica literária do texto 2 (Zoornal), da aula anterior, há uma diferença importante entre os dois. Qual é?

Agora, vamos fazer também classificados e montar uma página de anúncios? Vamos lá?

41



Atividade 2

Primeiro classificado

- 1) Imaginem que vocês precisem vender, ou dispor de alguma coisa: um piano, uma bicicleta, um carrinho de rolimã, um cachorro, por exemplo. Pode ser vendido, trocado, ou doado.
- 2) Lembrem as características (verdadeiras, se não, é propaganda enganosa...) do "objeto". Vejam em que ordem devem aparecer tais características.
- 3) Façam a primeira versão do anúncio. Peçam a opinião de seu colega ao lado.
- 4) Reescrevam o anúncio, se necessário.
- 5) Troquem entre si os anúncios feitos, de modo que o classificado de cada um vá parar do outro lado da sala.
- 6) Agora, cada um vai comentar o anúncio que tem em mãos: ele funciona? falta algum dado? chamaria a atenção de um interessado?