



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA**

**GLÁUCIA REJANE DA COSTA**

**A FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA NO PACTO PELO ENSINO MÉDIO:  
SUJEITOS, DISCURSOS, SABERES E PODERES**

**SALVADOR  
2019**

**GLÁUCIA REJANE DA COSTA**

**A FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA NO PACTO PELO ENSINO MÉDIO:  
SUJEITOS, DISCURSOS, SABERES E PODERES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iracema Luiza de Souza

SALVADOR

2019

**GLAUCIA REJANE DA COSTA**

**A FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA NO PACTO PELO ENSINO MÉDIO:  
SUJEITOS, DISCURSOS, SABERES E PODERES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, à seguinte Banca Examinadora:

**Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Iracema Luíza de Souza

Universidade Federal da Bahia/Universidade de Brasília

**Membros da Banca Examinadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr. André Luiz Gaspari

Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Examinadora Externa (Primeiro Titular)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosa Helena Blanco Machado

Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Examinadora Externa (Segundo Titular)

Prof. Dr. Erivelton Santana

Universidade Estadual da Bahia – UNEB

Examinador Externo (Terceiro Titular)

Prof. Dra. Marcela Moura Paim

Universidade Federal da Bahia

Examinadora Interna (Segundo Titular)

“O problema não está em mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção da verdade”

FOUCAULT (1995, p. 14)

Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade.

FREIRE (2015, p, 30-31)

*A meu pai, João Costa (in memoriam),  
um Homem, em cujos discursos, os  
sujeitos enunciavam sempre de uma  
Formação Discursiva do Bem.*

*A João Vítor, meu filho  
companheiro de todas as jornadas.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu **Deus e Pai** todo poderoso, em quem confio e a quem tenho submetido todos os meus dias e projetos. A Ele toda a honra e glória pela adorável companhia, cuidado e a sua paz que excede todo entendimento, motivo pelo qual suportei todas as dores do percurso, sem perder de vista a alegria de viver e aprender.

A **João Vítor**, meu filho e amigo, presente desse Deus e companheiro de todas as jornadas.

A minha **família** querida e **amigos** que se importam, e por essa razão tanto importam.

Ao amigo **Dr. Antônio Plauto Oliveira** (médico), a **Camila Helena Santos** (psicóloga), **Clarissa Gomes**, **Emanuela Oliveira** (fisioterapeutas) e **Israel José da Silva Filho** (fisioterapeuta/acupunturista), por todos os cuidados, dispensados com tamanho zelo, sem os quais teria sido impossível chegar até aqui.

Especiais a **Dra. Iracema Luíza de Souza**, pela condução elegante, respeitosa, serena e segura em todo o percurso, marcado pela compreensão, respeito e profissionalismo admirável.

Aos **professores do PPGLinC** pela dedicação, pelos desafios encorajadores e pelas mais diversas e ricas contribuições para minha formação e construção deste trabalho.

Aos **professores que compuseram as bancas examinadoras** do Exame de Qualificação e Defesa, pelas análises zelosas, contribuições determinantes para nossa pesquisa.

Aos **colegas da UFBA**, dos quais vários se tornaram **amigos** muito queridos, pela amizade cheia de alegria e companheirismo de verdade.

Aos **colegas e amigos do CODEFAS**, pelo apoio e compreensão tão importantes, num percurso tão árduo e igualmente enriquecedor.

Aos **professores e estudantes** que participaram desta pesquisa e contribuíram de forma acentuadamente significativa para as novas descobertas e postulações aqui socializadas.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na concretização deste trabalho.

## RESUMO

A presente tese apoia-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso Francesa (AD) e em seus procedimentos metodológicos. Nela temos como objeto de estudo o programa de formação continuada, proposto no Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio. Investigar como se constitui o sujeito-professor nele inscrito e as suas formações imaginárias sobre o programa constituem o objetivo principal dessa pesquisa. Ademais, interessa-nos verificar se tal processo formativo favorece a proletarização do professor e em que medida o faz. Para a sua fundamentação teórica, tomamos como referência, entre outras de igual importância, obras de Coracini (2003, 2008), Eckert-Hoff (2002, 2008), Foucault (1988, 1995, 2003), Orlandi (2001,2006) e Pêcheux (1975, 1988). A relevância deste estudo se explica por diferentes motivos. Entre eles o de dar voz aos professores sobre tal processo formativo, vinculado à Reforma do Ensino Médio. Para tanto consideramos as vinculações ideológicas do programa, destacando os saberes e poderes pelos quais ele é atravessado. A discussão sobre a formação docente na perspectiva da heterogeneidade também confere importância a esta pesquisa. Dela participaram 32 professores e 126 alunos do Ensino Médio da Rede Estadual, em Juazeiro-Bahia. Como instrumentos de coleta, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas. Foram também analisados documentos e recursos pedagógicos do programa, assim como recortes de pronunciamento do Ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho. Com a análise do discurso dos sujeitos-professores, verificou-se, predominantemente, o efeito de sentido de resistência ao programa. A resistência é explicada pelo uso dos horários destinados ao estudo e planejamento das aulas, para os encontros de formação. Assim, a tomada de posição desses sujeitos é a de contraposição, marcada pelo questionamento e a divergência. Ao assumi-la, constituem-se, então, maus-sujeitos, conforme classificação Pecheutiana. Na comparação entre os dizeres enunciados pelos professores-orientadores e os professores-cursistas, verificamos a predominância de divergência entre os discursos de seus sujeitos. Os primeiros enunciam a partir da FD da Abordagem reflexiva, na medida em que reconhecem como função dos processos formativos a sistematização do pensamento do professor. Portanto, constituem-se como bons-sujeitos, identificados com a FD das instâncias formadoras. Dessa maneira reforçam e legitimam a domesticação dos professores e uma suposta homogeneização do seu saber/fazer. Já os sujeitos dos discursos dos professores-cursistas apresentam uma valoração negativa do programa, no tocante à forma imperativa como foi implementado, sem uma prévia escuta dos docentes e a sua descontinuidade. No discurso da instância formadora, o MEC, foi verificada a imagem do

professor como um profissional desprovido dos saberes necessários a um ensino eficiente e transformador. Em decorrência dessa imagem, esse sujeito discursivo, que enuncia do lugar de poder, também o faz a partir da FD do modelo de formação docente, instituído na década de 1960. Ela é marcada pela desarticulação e hierarquização, redutora da atuação do professor a um técnico, centrada na transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos. Em sua fase final, apresentamos pressupostos teóricos e condições, a partir dos quais é possível implementar uma proposta de formação docente continuada, na perspectiva da heterogeneidade do sujeito.

Palavras-chave: Sujeito. Professor. Formação continuada. Proletarização. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This work is based on Discourse Analysis Theory (DA) and its methodology. It aims to discuss teachers' continued formation proposed by an educational program called "Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio". The author searches the High School teachers who take part on it. She focuses on their subjects' constitution and the Discursive Formations (DF) from which they enunciate. Thirty-one teachers and one-hundred twenty-six students from Public High schools in Juazeiro-BA took part of this search, and the *corpora* were collected from interviews and questionnaires. The class concept as a discursive event is considered in opposition to a prescriptive approach whose focus is on transmission of knowledge. She still verifies their images about the mentioned program. Besides this, she investigates if this formative process contributes to teachers' proletarianization. For this reason, this present study is based on theories postulated by Coracini (2003, 2008), Eckert-Hoff (2002, 2008), Enguita (1991), Foucault (1988, 1995, 2003), Orlandi (2001, 2006) and Pêcheux (1975, 1988). Its relevance consists of listening to these teachers' voices about the program, considering the relation between knowledge and power. A discussion about teacher's formation according to the heterogeneity perspective is also presented in this work. Resistance and opposition to the model of the formative process were found in teacher's discourse. Besides this, the author presents a comparison among their discourse and that one enunciated by the teachers who coordinated the formation activity. The subjects from the first discourse presented a negative evaluation about it. Differently, the last ones enunciated from Reflexive Approach discourse formation. Therefore, according to their conception, the function of teachers' formation consists of organizing and systematize their conceptions about teaching. The government's enunciates were collected from documents edited by Ministry of Education and its ministry's enunciation about teacher's formation. Teachers' image in government's discourse consists of a professional who has no Knowledge enough to teach in an efficient way. The discursive subject who enunciates from a power position does it from a DF of a formative model used in sixties. In this way, this continued formation reduces teacher's work to a technical function. Therefore it was verified a hierarchical structure in its implementation. In the conclusion of her study, the author presents conditions for a teachers' formation according to Heterogeneity perspective.

**Key-words:** Subject. Teacher. Continued formation. Protelarianization. High school.

## RÉSUMÉ

Ce travail a comme base les hypothèses théoriques de l'Analyse du Discours Française (AD) et ses procédures méthodologiques. Nous y étudions le programme de formation continué proposé dans le Pacte pour le renforcement de l'enseignement secondaire. Examiner comment se constitue le professeur de la matière en lui et ses formations imaginaires au programme constituent l'objectif principal de cette recherche. De plus, nous souhaitons vérifier si ce processus de formation favorise la prolétarianisation de l'enseignant et dans quelle mesure il le fait. Pour sa fondation théorique, nous prenons comme référence, parmi d'importance égale, les œuvres de Coracini (2003, 2008), Eckert-Hoff (2002, 2008), Enguita (1991), Foucault (1988, 1995, 2003), Orlandi (2001, 2006) et Pêcheux (1975, 1988). La pertinence de cette étude s'explique par différentes raisons. Parmi celles-ci, il convient de donner aux enseignants une voix sur ce processus de formation, lié à la réforme du secondaire. Pour cela, nous considérons les connexions idéologiques du programme, en soulignant les connaissances et les pouvoirs par lesquels il est influencé. La discussion sur la formation des enseignants dans la perspective de l'hétérogénéité confère également de l'importance à cette recherche. 32 enseignants et 126 lycéens du réseau de l'État de Bahia ont assisté à la réunion. En tant qu'instruments de collecte, des questionnaires et des entretiens semi-structurés ont été utilisés. Les documents et les ressources pédagogiques du programme ont également été analysés, ainsi que les déclarations de l'ancienne ministre de l'Éducation, Mendonça Filho. Avec l'analyse du discours enseignant de la matière enseignée, l'effet de la résistance au programme était principalement vérifié. La résistance s'explique par l'utilisation du calendrier pour l'étude et la planification des cours, pour les réunions de formation. Ainsi, la position de ces sujets est celle de l'opposition, marquée par le questionnement et la divergence. En l'assumant, ils sont alors constitués de mauvais sujets, selon la classification de Pecheutian. Dans la comparaison entre les énoncés par les enseignants-conseillers et les enseignants-étudiants, nous constatons la prédominance de la divergence entre les discours de leurs sujets discursifs. Le premier état de la FD de l'Approche Réflexive, dans la mesure où il reconnaît en tant que fonction des processus de formation la systématisation de la pensée de l'enseignant. Par conséquent, ils sont constitués de bons sujets, identifiés avec le FD des instances en formation. Ils renforcent ainsi et légitiment la domestication des enseignants et une supposée homogénéisation de leurs connaissances. D'autre part, les sujets des discours enseignant-élève présentent une évaluation négative du programme, en ce qui concerne la forme impérative telle qu'elle a été mise en œuvre, sans une écoute préalable des enseignants et leur discontinuité. Dans le discours de l'instance formatrice, le CEM, le sujet a été vérifié à l'image de l'enseignant en tant que professionnel dépourvu des connaissances nécessaires à un enseignement efficace et transformateur. En conséquence de cette image, ce sujet discursif, qui énonce la place du pouvoir, le fait également à partir de la FD du modèle de formation des enseignants, institué dans les années 1960. Il est marqué par la désarticulation et la hiérarchisation, réduisant la performance de l'enseignant à un technique, axée sur la transmission des connaissances préalablement établies. Dans sa phase finale, nous présentons des principes et des notions à partir desquels il est possible de mettre en œuvre une proposition de formation continuée des enseignants, dans la perspective de l'hétérogénéité du sujet.

**Mots-clés:** Sujet. Professeur Formation continuée. Prolétarianisation. École secondaire.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Atividade Complementar

AD- Análise do Discurso

ADCT – Atos das Disposições Constitucionais Transitórias

BIRD - *Banco* Internacional para Reconstrução e *Desenvolvimento*

CNE- Conselho Nacional de Educação

CODEFAS- Colégio Democrático Florentina Alves dos Santos

EC- Emenda Constitucional

ENAD- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FD- Formação Discursiva

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB- Fundo da Educação Básica

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

LP- Língua Portuguesa

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OBMEP- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por amostra de domicílios

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema de avaliação da Educação Básica

SE - Sistema Educacionais

TICS - Tecnologia da informação e comunicação

UE – Unidade de Ensino

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO 1 – A (SEMI)PROFISSÃO DOCENTE E SUA PROLETARIZAÇÃO – DISCURSOS, SABERES E PODERES</b>	
<b>1 Formação continuada e reforma do Ensino Médio num projeto neoliberal</b>	18
1.1 Formação docente e ensino de Língua Portuguesa como domesticação	23
1.2 A formação continuada no Pacto pelo Ensino Médio	25
1.3 O imaginário e a produção de sentido	28
<b>2.0 A proletarização do professor</b>	30
2.1 A natureza do trabalho docente em discussão	34
2.1.1 <i>O lugar ocupado pelo professor nas relações de trabalho</i>	38
2.2 O exercício da (semi)profissão docente	40
2.2.1 <i>A docência na Educação Básica da Bahia e suas fragilidades</i>	43
2.2.2 <i>A docência entre a proletarização e a profissionalização</i>	51
2.3 A feminização da docência	54
<b>3.0 A ordem do discurso na formação do Pacto</b>	57
3.1 Os mecanismos externos de controle do discurso	59
3.2 Procedimentos internos de controle do discurso	60
3.3 O saber-poder na implementação do Pacto	62
<b>5.0 A formação no Pacto sob o olhar foucaultiano</b>	64
<b>CAPÍTULO 2 - A TRÍADE PROFESSOR-ALUNO- CONHECIMENTO: IMAGENS E DISCURSOS DIVERSOS</b>	
<b>1.0 Considerações iniciais sobre a aula</b>	68
<b>2.0 A análise de Discurso francesa – contribuições teórico-metodológicas</b>	70
2.1 O interdiscurso, o intradiscurso e o discurso	71
2.2 A interpelação ideológica do sujeito	73
2.2.1 <i>O sujeito da AD</i>	74
2.3 O sujeito da AD assumindo posições	76
2.4 Sujeito, discurso e heterogeneidade	79
2.5 A busca pela produção dos sentidos	81

	83
<b>3.0 O sujeito-professor, o sujeito-aluno e seus lugares na sala de aula</b>	86
3.1 Professores, alunos, discurso e imagens	86
3.1.1 <i>A imagem dos professores sobre os alunos</i>	88
3.1.2 <i>A imagem do professor segundo os alunos</i>	90
<b>4.0 A aula- acontecimento x reprodução de saberes</b>	91
4.1 A aula sob a mira dos professores – imagens e discursos	93
4.2 O discurso discente sobre a aula	96
<b>5.0 A Língua Portuguesa nas formações imaginárias dos alunos</b>	

### **CAPÍTULO 3 - O SUJEITO-PROFESSOR: IDENTIDADE E FORMAÇÃO**

<b>1.0 A formação continuada em sua complexa tessitura – sujeitos e saberes</b>	98
1.1 A formação continuada em serviço – a que será que se destina?	101
1.2 O sujeito-professor entre o saber e o dever	102
1.2.1 <i>O sujeito-professor, sua identidade e heterogeneidade</i>	107
1.2.2 <i>O sujeito lacaniano X o sujeito de Descartes</i>	108
1.3 A identidade do sujeito pós-moderno	110
1.3.1 <i>A identificação – determinante para o engajamento</i>	111
<b>2.0 A formação (des)continuada do Pacto sob a mira docente</b>	113
<b>3.0 O percurso da formação continuada no Brasil – um breve histórico</b>	118
3.1 Do treinamento à atualização – a formação em serviço no século XXI	120
3.1.1 <i>O professor reflexivo na formação continuada – enganos e desenganos</i>	123
3.2 Reflexão e autonomia X interação e deslocamento	128
3.3 A lupa docente sobre o Pacto e seus impactos	129
3.4 A imagem do professor no discurso do saber-poder	134
<b>4.0 Por uma formação docente na perspectiva da heterogeneidade discursiva</b>	136
4.1 Condições para uma formação apoiada na heterogeneidade discursiva	138
4.1.1 <i>O reconhecimento de si na atividade formadora – 1ª condição</i>	140
4.1.2 <i>Teoria e prática articuladas – 2ª condição</i>	142
4.1.3 <i>A escuta do professor – (3ª) condição imprescindível</i>	144
4.1.4 <i>Da sala dos professores para as instâncias formadoras – a inversão</i>	

<i>do percurso- 4ª condição</i>	146
<b>5.0 A descontinuidade do Pacto em análise</b>	149
5.1 Uma avaliação do Pacto para além do pedagógico	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	155
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>APÊNDICES</b>	

## INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido objeto de muitos estudos, por ser atribuída a ela grande parte da responsabilidade pelos avanços na educação básica. O investimento em projetos e programas de formação continuada se acentuaram nas últimas três décadas. O seu período inicial, década de 1990, foi marcado pela democratização da escola, trazendo como consequência a contratação de muitos professores.

No percurso da formação de docentes em serviço, muitas produções científicas, voltadas para os seus desdobramentos sobre o fazer docente e consequentemente sobre o desempenho dos alunos, têm sido verificadas. Entre elas se destacam os estudos apoiados nos pressupostos da AD e aqueles da Linguística Aplicada. Sendo o nosso trabalho circunscrito à Teoria do Discurso, insere-se, pois, no primeiro grupo. Assim, são as contribuições de Coracini (2003, 2008, 2011), Bertoldo (2003), Eckert-Hoff (2003, 2008) entre outros igualmente importantes que tomaremos para o presente estudo.

Em suas obras esses teóricos comungam do pensamento de que as propostas de formação continuada apresentadas aos docentes se revelam fincadas numa concepção logocêntrica do sujeito, defensora de uma identidade fixa desse sujeito. Em decorrência de tal compreensão, tem-se a crença na naturalização entre a teoria e prática. Como resultado disso, os processos formativos implementados pelo Ministério da Educação (MEC) apresentam um caráter acentuadamente prescritivo. O seu encaminhamento é elaborado em função de uma imagem cristalizada dos professores, vistos como profissionais despreparados, incapazes de propor uma prática que promova um ensino produtivo e significativo para o aluno.

Com o presente estudo, abordamos a formação de professores no Estado da Bahia, proposta no Programa Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio. Ela está vinculada à reforma dessa modalidade de Ensino. E ambos estão inscritos num quadro em que os interesses econômicos e o plano educacional no Brasil aparecem vinculados. Os primeiros se revelam atravessados pela ideologia neoliberal com efeitos nocivos sobre o segundo. Em decorrência disso, a formação e o ensino assumem uma configuração de domesticação dos sujeitos do processo educativo, professores e alunos, conforme Geraldi e Geraldi (2012).

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o propósito de parametrizar o ensino, enquanto documento norteador da prática docente desses professores, reforça e legitima a domesticação. Isso ocorre pelo alcance que tem esse documento, uma vez que as verdades por ele veiculadas, têm alcance sobre os saberes escolhidos para as formações

dos professores e para os componentes curriculares da Educação Básica. Trata-se de um mecanismo de controle com vistas a amarrá-los. A esse respeito, contamos com os pressupostos foucaultianos acerca do controle dos discursos e dos sujeitos. Eles são importantes na totalidade desse estudo. Assim o são, por fundamentar as relações entre o poder e o saber pelas quais são atravessados os processos formativos. Entre eles situa-se aquele proposto pelo Pacto, nosso objeto de estudo.

O Pacto foi instituído por meio da portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013 e declara como um de seus objetivos vincular os avanços no Ensino Médio à qualificação docente, a fim de garantir qualidade a essa modalidade de ensino. O saber-poder que perpassa o programa em questão é discutido e analisado, a partir dos mecanismos de controle do discurso e dos sujeitos propostos por Foucault(2002), em sua obra *A ordem do discurso*.

No percurso de uma discussão que contempla as relações de trabalho imbricadas nos processos formativos dos professores em serviço, chegamos à proletarização do professor. E o fazemos, apoiados nos pressupostos teóricos de Enguita (1991), sociólogo espanhol da educação, a partir dos quais a docência é classificada como semiprofissão. Também sob tal perspectiva, o seu exercício na Bahia é problematizado.

Nesse quadro, interessa-nos verificar de que forma o Pacto concebe a formação em serviço, se ela favorece ou não a proletarização do professor e em que medida o faz. Para tanto, analisaremos o discurso da Instituição formadora, sob a perspectiva foucaultiana, atentando para os mecanismos de controle por ela utilizados. A materialidade de tais discursos se encontra nos textos dos documentos que regulamentam e orientam o processo formativo do programa. Além disso, analisamos o discurso dos professores-orientadores de estudo (formadores) de escolas em Juazeiro os quais serão entrevistados. Na abordagem desse aspecto, discutimos outros como as fragilidades do exercício da docência na Educação Básica na Bahia. Essas são verificadas em determinadas medidas adotadas pelo governo com impactos sobre todo o corpo docente. São também observadas na prática de atividades pedagógicas desempenhadas por pessoas desprovidas da devida licença para realizá-las, especificamente em Juazeiro-BA.

Na sequência, damos voz aos professores e aos alunos da segunda série da segunda maior escola da cidade de Juazeiro, por meio de análise discursiva dos seus dizeres sobre a aula, sobre si mesmos e o outro. A ambos são aplicados questionários. Ela é feita apoiada nos dispositivos teórico e analítico da Análise de Discurso francesa (AD) sobre os quais se fundamentam os procedimentos metodológicos apresentados por Orlandi (2001).

Para a AD, o sentido é elemento fundamental, e descobrir como um objeto simbólico produz efeitos de sentido é o seu objetivo. A esse respeito, Orlandi (2001, p.59) adverte: “A análise do Discurso não procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica.”

Na procura do sentido, a AD articula a teoria da enunciação, a teoria do discurso e a teoria da ideologia, atravessadas pela teoria de um sujeito psicanalítico. Já acerca dos procedimentos de análise, Orlandi (2001, p. 71), depois de se referir aos textos na sua dispersão e relação com as formações discursivas, esclarece: “[...] no procedimento de análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações destes com as formações discursivas, pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia”.

Provido do dispositivo teórico, a fundamentação que dá suporte à análise, e do dispositivo analítico, o analista, então, pode proceder o seu trabalho. O dispositivo analítico constitui-se da questão formulada, a finalidade da análise, a natureza do objeto a ser analisado e as teorias dos diversos campos disciplinares, aos quais o seu trabalho está vinculado. O dispositivo analítico é, na verdade, o dispositivo teórico particularizado, se considerarmos a especificidade da análise a que se propõe.

Logo, conforme já dissemos, para a análise dos *corpora* foram utilizados os precedimentos propostos pela citada analista de discurso (2001), apoiados nas postulações Pecheutianas sobre a linguagem. Esse percurso metodológico, na procura pelos sentidos, tem como primeira etapa a dessuperficialização, que consiste na transformação da superfície linguística em objeto discursivo. Assim, o objeto de análise deixa de ser o texto, passa a ser o discurso. Em seguida, esse texto é reportado à exterioridade, à discursividade que, por sua vez, corresponde ao já dito em momento anterior, independentemente.

Na etapa seguinte, esse discurso é remetido a uma Formação Discursiva. Dela derivam os seus sentidos. As diferentes FDs são associadas com a formação ideológica que interpela as relações entre discurso e sentido. É, portanto, nessa etapa, que se realiza o recorte, facilitando assim a organização do *corpus*.

Finalmente, na terceira etapa, o analista compreende a produção dos sentidos e como o sujeito se constitui, em suas tomadas de posição. Isso ocorre quando ele estabelece uma relação entre interdiscurso e intradiscurso. Desse modo, atingem-se os processos discursivos nos quais os efeitos de sentido foram produzidos. Por meio do percurso descrito, a materialização da ideologia na língua é verificada. Assim, apreende-se a historicidade do texto.

Sob essa perspectiva, analisamos o discurso do MEC e dos sujeitos-professores inscritos no programa acerca da formação. A esses últimos damos voz, a fim de alcançarmos as suas formações imaginárias sobre ela. Tais análises nos possibilitaram chegar a postulações sobre as condições favoráveis a uma proposta de formação continuada, na perspectiva da heterogeneidade. Ela se apoia na concepção de um sujeito clivado, dividido, cuja identidade é móvel. Nessa perspectiva, a formação consiste em processo de construção, marcado pelas identificações. Nela o sujeito se relaciona com o Outro, produz discurso e se constitui. Feita a apresentação do trabalho, passemos à descrição dos seus capítulos. O trabalho é constituído, então, por três capítulos, descritos a seguir, além desta introdução e das considerações finais.

*Capítulo I – A (semi)profissão docente e sua proletarização – discurso, saberes e poderes* - Nele a proletarização do professor de Educação Básica é abordada, considerando as últimas três décadas. Para a discussão a esse respeito, abordamos a formação continuada de professores do Estado da Bahia, proposta pelo Pacto. Nela a natureza do trabalho docente, o lugar por ele ocupado nas relações de trabalho e as características definidoras de uma profissão são contempladas. A partir disso, a profissão docente é considerada semiprofissão. As fragilidades da educação na Bahia, no tocante ao seu exercício com suas especificidades são também verificadas. Ao final, analisamos os mecanismos de controle dos sujeitos e dos discursos pelos quais o programa é perpassado. E o fazemos apoiados nas postulações foucaultianas.

*O Capítulo II – A Tríade professor-aluno-conhecimento: imagens e discursos diversos* – traz para o centro da discussão as formações imaginárias dos sujeitos da pesquisa (professores e alunos), sobre si mesmos, o outro e acerca da aula. Essa última é tomada como acontecimento, conforme Geraldí(2015), para quem ensinar se propõe a possibilitar a construção de respostas suscitadas a partir do vivido de ambos os sujeitos. São, portanto, indispensáveis para a realização das análises, as noções de sujeito, ideologia, Formação Discursiva, sentido e heterogeneidade.

No *Capítulo III – O sujeito-professor: identidade e formação* – a partir dos mesmos dispositivos teóricos e metodológicos, damos continuidade às análises. Nele a complexidade da formação continuada é discutida, na medida em que contempla a construção identitária do professor. Ao fazê-lo, traçamos um percurso dessa formação, desde o seu formato de treinamento (década de 1980) até os dias atuais, quando é de atualização o seu caráter. Ao sujeito-professor damos voz novamente, a fim de verificar as suas formações imaginárias sobre a atividade de formação em que estão inscritos. Nelas, a relação teoria-prática tem espaço importante, por comportar aspectos relativos ao saber-poder. Nesse contexto, o discurso do poder é também analisado no recorte discursivo dos dizeres do então Ministro Mendonça Filho. Os pressupostos teóricos aqui considerados e as referidas análises nos possibilitaram chegar a postulações sobre as condições favoráveis a uma proposta de formação continuada, na perspectiva da heterogeneidade. Ela se apoia na concepção de um sujeito clivado, dividido, cuja identidade é móvel.

## CAPÍTULO I

### A (SEMI)PROFISSÃO DOCENTE E SUA PROLETARIZAÇÃO – DISCURSOS, SABERES E PODERES

Na visão pós-moderna, entretanto, as relações que se estabelecem entre os sujeitos são sempre e inevitavelmente, relações de poder (cf. Foucault, 1979): poder para dizer ao outro (no caso, professor) o que é melhor para ele e seus alunos, poder para determinar como ensinar e como aprender e, - por que não? – como proceder e ...viver; poder que emana, enfim de um saber reconhecido, poder que está presente em toda e qualquer relação humana, porque é objeto de desejo.

(CORACINI, 2001, p. 181)

Neste capítulo discutimos o processo de proletarização do professor da Educação Básica no Brasil, considerando os últimos 28 anos. Para tanto são abordados o Ensino Médio e a formação continuada dos seus professores da Rede Estadual da Bahia, proposta no Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio. A articulação entre ambos é apontada como parte de um projeto para a domesticação dos professores. Por conseguinte a natureza do trabalho docente ocupa lugar relevante no presente debate cujo desenvolvimento permite classificar a docência na Educação Básica como semiprofissão. A discussão sobre o fenômeno da proletarização apoia-se nas postulações de Enguita (1991), sociólogo espanhol.

Na tessitura deste texto, destacamos a feminização da docência e o percurso dos processos formativos de profissionais em serviço, desde a sua configuração de treinamento até a atualidade. E para a análise da formação continuada do Pacto tomamos como referencial teórico as postulações de Michel Foucault (2012), acerca dos mecanismos de controle dos sujeitos e dos discursos. Sendo assim, os sujeitos de que trataremos são os professores e alunos, elementos constitutivos do ensino. O último, por sua vez, representa um componente de grande importância no projeto neoliberal global, relação abordada a seguir.

#### **1 Formação continuada e Reforma do Ensino Médio num projeto neoliberal**

Por ser essa a composição do quadro em que está inscrita a educação, em qualquer discussão sobre o ensino é obrigatória a articulação entre professor, aluno e conhecimento. O

presente estudo contempla essa tríade e se propõe inseri-la num quadro em que se relacionam os planos econômico e educacional no Brasil, mais especificamente nos últimos vinte e oito anos. E mais que isso: pretende situar tal relação num contexto de interesses tão amplos quanto nocivos à educação básica – aqueles identificados com o Neoliberalismo. Importa ressaltar que tais interesses dizem respeito à ideologia neoliberal contemporânea atravessada pela exaltação do mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, que rejeita a intervenção do Estado na economia. Essa noção do deus-mercado assim se traduz nas palavras de Boito Jr (1999, p.45):

Essa ideologia de exaltação do mercado se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva a intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal.

Amaral (2015, p. 124) ao tratar das relações de trabalho inscritas na citada doutrina socioeconômica, numa compreensão análoga à adotada por esse autor, declara: “As relações hoje são definidas em torno da soberania desse novo personagem da cena política e econômica da sociedade: o mercado, embora novas mesmo sejam suas representações, porque a sua lógica é antiga.” É sob a lógica da sua soberania que o mercado impõe exigências as quais afetam diretamente o mundo do trabalho.

Avançar no percurso desse trabalho, considerando o seu propósito de situar a tríade professor-aluno-conhecimento, implica necessariamente compreender que são as necessidades do desenvolvimento capitalista que determinam os rumos da educação. Sendo assim, Estado e educação sempre figuraram como instrumentos de controle do poder e manutenção do sistema em todas as sociedades, evidenciando-se de modo particular na sociedade capitalista. Assim, transformações políticas, econômicas e sociais ditam as mudanças no nosso sistema educacional. Costa (2009, p.15) ilustra bem tal associação:

A globalização econômica e a reestruturação produtiva provocam transformações profundas no processo produtivo, exigindo um tipo de mão de obra melhor qualificada que questiona a qualidade da formação dos sistemas educativos, colocando em xeque a escola e redimensionando o papel da educação, na medida em que questiona principalmente o papel da escola como unidade de formação para o mundo do trabalho e para a vida social.

O período dos últimos 20 anos no Brasil, pontado por diversas iniciativas para a promoção de uma educação de qualidade, tem como marco do seu início a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990. Dela participaram 155 países entre os quais Brasil, China e Índia, centenas de

agências multilaterais<sup>1</sup> (ONU, FMI, OMC, BIRD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial) e ONGs internacionais. Há em comum entre esses países graves problemas em seus sistemas educacionais tais como altos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar. Nessa conferência aprovou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, a partir da qual se definiu um prazo de dez anos para a aplicação de diretrizes educacionais financiadas por várias dessas agências em parceria com governos e ONGs.

O documento propõe, portanto, entre suas metas, a erradicação do analfabetismo, a eliminação da evasão e da repetência escolares, a avaliação institucional do desempenho dos professores e a divisão de responsabilidade entre o Estado e a sociedade, por meio de parcerias com empresas e a comunidade. Damos destaque para essas metas pelos vínculos estreitos entre elas e o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 10.172/01. Em sua apresentação, o PNE é assim descrito:

Sendo o PNE um plano de Estado, a longo prazo, e não de governo representa uma preocupação de uma geração com as gerações futuras. Mais ainda, corresponde a importantes pactos internacionais, firmados pelo país, sobretudo em Jomtien, Dacar e Cochabamba, em favor da educação para todos (BRASIL, 2001, p. 12).

A sua aprovação se deu, portanto, na segunda gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Ao defender que FHC aplicou o plano neoliberal na educação, afirma Costa (2009, p.17): “[...] o governo FHC seguiu as políticas das instituições do imperialismo, tanto na educação quanto na economia. Através do MEC, optou por uma política educacional subordinada às diretrizes da Conferência Mundial de Educação para todos.” São, portanto, dois os pilares dessa política: a Lei de diretrizes e Bases (LDB) n. 9697/96 e a Emenda Constitucional (EC) n.14, de 12 de setembro de 1996.

Com as alterações feitas no artigo 211 da referida emenda, a União dispõe-se a garantir “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.” No § 2 determina que aos municípios compete atuar ‘prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.’ Nos parágrafos 3º e 4º a ele acrescentados, define respectivamente que o Distrito Federal e os estados ‘atuarão prioritariamente nos Ensinos Fundamental e Médio’; e que ‘Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.’

---

<sup>1</sup> Entidades supranacionais compostas por vários países cujo propósito é promover acordos globais em relação a determinados temas como: comércio, cultura, cooperação ou para manter a paz.

Além disso, importa destacar a alteração do Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) em que, ao lado dessa garantia, encontra-se remuneração condigna do magistério. Vejamos:

Art. 5º É alterado o art. 60 do ADCT e nele são inseridos novos parágrafos, passando o artigo a ter a seguinte redação: Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

Na composição desse quadro, mais precisamente em 1995, foi publicada uma primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja elaboração é decorrente do artigo 210 da Constituição Federal. Por meio desse artigo, estabeleceu-se a competência da União para fixar o que se chamou de "conteúdos mínimos para o ensino fundamental", com a pretensão de "assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

Nesse contexto, a Lei federal 9.131 de 24.11.95 estabeleceu em seu artigo 9º a competência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), para deliberar sobre "as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto" (MEC). Sendo assim, cabia ao MEC propor e ao CNE deliberar. Dessa forma, ficou, pois, estabelecido um currículo nacional para o Ensino Fundamental, pelo menos no plano das intenções da política educacional.

A publicação dos PCN desencadeou muitos debates e diversas propostas oficiais para diferentes níveis e modalidades de ensino. Quatro anos depois são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN-EM), estruturados em quatro partes, sendo a primeira destinada à apresentação das bases legais do documento, descrição do “novo ensino médio” e à divulgação da LDB de 1996.

As outras três partes são dedicadas às grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas. Destacam o sentido do aprendizado de cada área, competências e habilidades a serem construídas e os seus rumos e desafios (BRASIL,1999).

A partir da publicação desse documento, o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa tem se acentuado, com ênfase nas transformações que lhe são necessárias. Nele há consenso de que para alcançá-las, devem-se priorizar as práticas de leitura e produção textual. Sabe-se de toda uma produção acadêmica defensora de um ensino de língua materna, a partir das duas práticas citadas, colocando a seu serviço a prática de análise linguística. A despeito

disso, nas três últimas décadas, entre avanços e recuos, as mudanças se mostram pouco significativas. Cereja (2000) e Geraldi (1984, 1993) relacionam esse quadro a dois fatores: uma prática de ensino fincada na tradição, de caráter acentuadamente prescritivo, e o despreparo dos professores egressos dos cursos de Letras, pouco capazes de propor uma prática de ensino significativa.

Os PCN declaram seu propósito de nortear a prática desses professores e incentivar a renovação do ensino. Em uma página intitulada Carta ao professor, explica o então Ministro Paulo Renato de Souza:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...] foram feitos para auxiliar você, professor, na execução do seu trabalho. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo assim para a sua atualização profissional (BRASIL, 1999, p. 11).

Nisso verificamos a multiplicidade de sua função de referencial teórico, com aplicação nas atividades de sala de aula e conseqüente desdobramento sobre o desenvolvimento do currículo da escola, além de atuar sobre a formação docente.

Entretanto, se observarmos esse documento desde a sua publicação, veremos que o seu alcance extrapola o teor semântico que sugerem as palavras *auxiliar*, *apoio* e *estímulo*. Na verdade em torno dele têm-se estabelecido os exames nacionais, a seleção de conteúdos e os programas de formação continuada de professores da educação básica da rede pública de ensino.

São exemplos desses programas de formação em serviço o Gestar II, nosso objeto de estudo do mestrado, destinado aos professores de português, e aquele proposto no Pacto pelo Ensino Médio desde 2013, objeto deste estudo. Ambos constituem-se como uma forma de intervenção no ensino de língua materna, alcançando os principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor e aluno.

O lançamento dos PCN, como já vimos, ocorreu no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo discurso é atravessado pelos valores neoliberais, identificado com a nova ordem internacional. Nela, o padrão de exigências até então requerido pelo capital foi alterado e se revelava no uso abusivo das palavras **qualidade** e **produtividade**. Dele não pôde escapar a educação, cabendo-lhe um papel estratégico no projeto neoliberal.

Silva (2009, p. 14-15) adverte sobre a necessidade de compreendermos que o projeto neoliberal para a educação no Brasil integra um processo internacional mais amplo, e aponta como alguns dos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global: “[...] a celebração da produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício

dos serviços públicos” e “a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.” Declara ainda: “É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado.

Tal compreensão perpassa a nossa discussão acerca da formação continuada de professores, proposta no Pacto pelo Ensino Médio, e o ensino de Língua Portuguesa. Ambos são tratados, considerando a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2016 pelo ex-presidente, Michel Temer. Pois a citada reforma toma como elementos centrais a formação dos professores em serviço e alterações no currículo. Com tais mudanças mantém-se o caráter obrigatório do componente curricular Língua Portuguesa, destaca-se a ênfase em Leitura e compreensão de textos e duplica-se a sua carga horária no Ensino Integral. Essa modalidade de ensino foi implementada em 2017 em apenas uma escola, na cidade de Juazeiro.

Para esse fim, situamos historicamente o encaminhamento dado à Educação Básica no Brasil, articulando a atividade de qualificação dos docentes à proposta do Ministério da Educação para o ensino em questão. Nessa perspectiva, é indispensável uma análise crítica da formação continuada de professores e a Reforma do Ensino Médio como partes de um projeto, uma espécie de rede, para a domesticação de professores e alunos, e, assim servir aos interesses neoliberais. É, portanto, a formação docente, o assunto central da nossa pesquisa.

### 1.1 Formação docente e ensino de Língua Portuguesa como domesticação

Parece-nos indispensável atrelarmos as práticas de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e práticas de sala de aula, atentando cuidadosamente para os documentos que as norteiam. Fazê-lo requer inseri-las no contexto neoliberal em que ocorrem. Geraldi e Geraldi (2012), num artigo intitulado *A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel*, vinculam ambas as práticas à política econômica que arrasta consigo a educacional.

Para ilustrar tal relação, os autores destacam os primeiros passos realizados no governo Fernando Henrique Cardoso, sob o comando do ministro Paulo Renato Souza: a) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; b) a implantação dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes); c) política de arrocho [e quase estrangulamento] das universidades públicas federais; e d) abertura para exploração do capital privado do nicho de mercado da educação.

Essas medidas articuladas atuam sobre os principais sujeitos do processo educativo, para a sua domesticação.

O termo domesticação é utilizado por Geraldi e Geraldi (2012) para denominar o processo a que os professores são submetidos, a fim de garantir resultados considerados positivos nas avaliações externas. Isso, em busca da eficiência e da qualidade do sistema educacional. Dá-se, portanto, por meio dos PCN aos quais os professores deverão adaptar o seu ensino. A essa composição agregam-se os programas de formação continuada, acreditando-se, supostamente, serem úteis para que o corpo de professores pudesse atender aos objetivos estabelecidos nesses documentos. Vejamos a sua definição:

Sobretudo nas últimas décadas, as políticas públicas de currículo nacional, avaliações nacionais e programa de aquisição de livros didáticos de pacotes pedagógicos, produziram uma domesticação dos agentes educativos que passaram a nortear seu ensino pelas exigências postas pelo sistema como um todo, com perda quase total de autonomia. (2012, p.38)

Assim, associam-se nessa busca: as avaliações externas, também chamados exames padronizados (ENEM, Prova Brasil, Avalie), cujo objetivo principal é diagnosticar a Educação Básica do Brasil. Somem-se a eles os PCN, as formações continuadas e o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) como esforços necessários ao ancoramento do trabalho docente. Esses livros são selecionados a cada dois anos por uma comissão de professores universitários, indicados pelo MEC e em seguida encaminhados para escolha pelos professores. Sobre a articulação de tais esforços, explicam Geraldi e Geraldi (2012, p. 42):

Como a formação continuada não tinha continuidade – como sempre, a formação continuada é descontínua – a ancoragem no livro didático achatou praticamente toda a autonomia do professor. Este ficou encurralado: pela frente, a avaliação de desempenho do aluno (o conhecimento retido por ele e supostamente transmitido pela escola); por um lado os livros didáticos gratuitamente distribuídos – qualquer pedido de outro material ou a recusa em usar o que o governo dá sempre traz consequências para o professor; de outro lado os parâmetros curriculares a indicarem o que deve ser ensinado e mesmo como deve ser ensinado [...]

Desse modo, ignorando questões substanciais, relativas às condições sociais de acesso aos bens culturais por parte dos alunos e dos próprios professores, o governo brasileiro sugere acreditar – e pior que isso – quer fazer acreditar ser possível promover avanços na Educação Básica. Esse processo de domesticação dos professores e alunos convoca-nos a discutirmos sobre “[...] a tendência à homogeneização de tudo e de todos e assim abrir brechas para possíveis deslocamentos, possíveis rupturas” CORACINI (2011, p.11).

A essas questões acrescentem-se a formação universitária deficitária dos docentes e a precariedade da infraestrutura das unidades de ensino, a escassez de recursos didáticos,

ausência de laboratórios e bibliotecas, além da falta de acesso à internet, até mesmo para os professores.

Objetivando a sua qualificação têm sido implementados programas de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, apoiados nos PCN e em parceria com universidades públicas e os governos estaduais. Tais programas propõem a atualização dos saberes, por meio do acompanhamento da ação do professor no seu local de trabalho e declaram como finalidade elevar a competência dos professores e alunos, para a compreensão e intervenção sobre a realidade. Assim se apresenta a atividade formativa vivenciada pelos professores do Ensino Médio da Rede Pública da Bahia, na cidade de Juazeiro.

## 1.2 A formação continuada no Pacto pelo Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio foi instituído por meio da portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013 e ao declarar seus objetivos atrela avanços no Ensino Médio à qualificação docente, nos seguintes dizeres: “com vistas a garantir a qualidade no Ensino Médio [...] contempla dentre outras, a ação de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio, por meio da colaboração entre Ministério da Educação, secretarias de Educação e universidades” (BRASIL, 2014, p.4). Logo, a sua implementação se dá em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e universidades públicas, associada à implantação da Reforma do Ensino Médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 (BRASIL, 2012).

Apresenta-se, portanto, como uma ação cujo objetivo central, segundo o seu Caderno I, Etapa 2, é “contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores, a partir da discussão das práticas docentes à luz das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (Brasil, 2014, p.4). Teve seus materiais destinados ao estudo pelos professores (denominados cadernos) produzidos pela Universidade Federal do Paraná, presença determinante no encaminhamento da proposta.

Nesse sentido, insere-se entre as diversas iniciativas para corrigir ou minimizar os problemas decorrentes das deficiências da formação inicial dos professores e os efeitos sobre o seu fazer docente. No entanto, o que se tem observado ao longo dos anos é, ironicamente, a descontinuidade desses processos formativos cuja implementação ocorre sempre sem uma pesquisa dirigida aos professores ou sequer uma consulta prévia aos seus prováveis partícipes. A importância de escutá-los se explica por acreditarmos serem os seus posicionamentos e a sala de aula o ponto de partida e de chegada de qualquer formação docente. Por conseguinte,

interessa-nos tratar especificamente da formação continuada de professores, e para tal é pertinente referirmo-nos ao Gestar II, programa que antecedeu aquele promovido pelo Pacto pelo Ensino Médio, doravante Pacto.

Havia na formatação do Gestar II encontros quinzenais, além de visitas ocasionais às salas de aula pelos formadores, entretanto as condições de trabalho dos professores em nada foram alteradas, pois não se verificou redução nem no número de alunos, sempre superior a quarenta, nem na carga horária destinada à sala de aula. Logo, as demandas da formação com suas novas exigências representavam um acréscimo àquelas já existentes. As condições de trabalho a que nos referimos são mencionadas no Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nos seguintes termos:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.

De modo semelhante, o Pacto instituiu-se, associando o aperfeiçoamento da citada formação à ação de redesenho curricular nas escolas públicas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 (BRASIL, 2014, p.4). A citada formação declara priorizar o ensino de leitura e escrita, sua fundamentação e desdobramentos em sala de aula.

Essa associação entre a qualificação docente e as reformulações curriculares do ensino público é acentuadamente reveladora. É assim, por dizer respeito aos interesses dos poderes hegemônicos referentes a sua ação pedagógica e à formação do aluno das camadas sociais menos favorecidas economicamente. Tal relação se explica por ser esse processo constitutivo de um mecanismo de controle dos saberes autorizados a circularem na sala de aula.

Tal configuração é observada, quando nos termos colocados pelo Governo Federal, o profissionalismo do professor é posto de forma pré-determinada. E desse modo propõe-se a alcançar esse docente, informando-o, orientando a constituição de sua identidade profissional para um determinado fim: o seu ajustamento e o de seus alunos aos interesses neoliberais. Tais esforços são dissimulados num discurso pela promoção da educação para o mundo no século XXI, ao mesmo tempo em que destitui o professor de sua função de produtor de conhecimento.

Assim, o docente sofre cobranças de permanente (re)qualificação a qual para operacionalizar-se, tem se dado em caráter complementar, o que pressupõe a existência de lacunas na sua formação inicial. Convém destacar a forma aligeirada como, já há alguns

anos, os cursos de licenciatura têm sido oferecidos, sobretudo a partir da abertura para exploração do capital privado no mercado da educação. O “aperfeiçoamento da formação continuada”, segundo dizeres do Ministério da Educação, anteriormente mencionado, apresenta configuração complementar, e destina-se ao atendimento às avaliações externas e às demandas do mercado. Tal formato e propósito são denunciados por Geraldi e Geraldi (2012, p. 41):

Pode-se situar, então, os PCNs como parte necessária da política de avaliações do sistema, em busca da eficiência e qualidade. Parâmetros e avaliação caminham juntos para construir outra domesticação: aquela dos professores. Estes deverão adaptar todo seu ensino aos parâmetros para que, nas provas nacionais, seus alunos consigam obter resultados positivos.

Num raciocínio muito semelhante, Costa (2009, p.38) critica o processo formativo dos professores, reduzido a mera reciclagem ou treinamento, apontando aspectos importantes:

[...] Os ajustes neoliberais na educação têm uma política de formação continuada do profissional da educação que se resume ao treinamento em serviço. É uma política que visa conter custos. A formação inicial do docente é precária e divorciada da realidade educacional. A formação continuada deve ser responsabilidade do Estado[...] não pode ficar confirmada (sic) a “reciclagem do profissional ou treinamento em serviço.

O programa em questão constitui desse modo uma forma de intervenção no ensino, alcançando os principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor e aluno. Surge num contexto histórico-social em que a formação e qualificação dos professores, a qualidade do ensino e os seus desdobramentos sobre a formação do aluno são questionados, numa sociedade norteadas pelos valores neoliberais, determinantes na constituição da educação no Brasil.

Creemos ser possível, a partir de tal perspectiva, produzir algumas reflexões sobre esse sujeito professor, sua profissionalização e as forças empregadas sobre ele, a fim de torná-lo ou mantê-lo proletário. Faz-se necessário inseri-lo numa discussão mais ampla sobre as relações de trabalho numa sociedade capitalista, regida por uma economia de mercado.

A inscrição do nosso estudo numa discussão de tamanha complexidade exige que consideremos as relações de trabalho imbricadas nos processos formativos, mais especificamente aqueles destinados a profissionais em serviço. Fazê-lo de modo responsável implica a compreensão de que tanto as primeiras quanto os segundos são mediados pela linguagem, perpassados por discursos diversos, materializados em textos produzidos por sujeitos ideologicamente constituídos. Linguagem e ideologia suscitam a construção de

sentidos, o imaginário, as representações dos sujeitos sobre si mesmos e sobre a sociedade, remetendo também à noção de identidade. Sobre essa última trataremos adiante.

### 1.3 O imaginário e a produção de sentidos

Refletir acerca do papel da escola, com foco aqui sobre o professor, é fundamental para discutir sobre os mecanismos institucionais para a produção e reprodução da ordem. Sabemos que o ambiente escolar atua de forma sistêmica para a consolidação de formas específicas de atuação na aquisição de capital cultural, por meio de estratégias de comunicação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Numa sociedade capitalista isso ocorre com ênfase em currículos e processos voltados à aprendizagem de tarefas para a adequação aos processos produtivos.

Na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, a “teoria da reprodução” foi desenvolvida pelos autores Bourdieu e Passeron, apoiada no conceito de violência simbólica. Defendem nessa obra que toda ação pedagógica consiste objetivamente numa violência simbólica na medida em que se configura como uma imposição de um poder arbitrário. Tal arbitrariedade efetiva-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O “poder arbitrário” baseia-se, então, na estratificação da sociedade em classes. A ação pedagógica a um só tempo viabiliza a reprodução cultural e social. São esses os seus dizeres:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e do seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua sua função própria de inculcação à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 76).

A partir desses pressupostos, dedicam-se a uma análise cuidadosa do sistema escolar francês que, em seu funcionamento, legitima e reproduz as desigualdades em lugar de possibilitar a transformação da sociedade e favorecer a ascensão social da classe popular. A escola age assim quando despreza as diferenças de natureza sociocultural entre os alunos dela oriundos e aqueles das classes dominantes. Uma postura que se materializa na opção pelos valores e manifestações culturais dessas últimas.

O espaço escolar então se apresenta favorável aos alunos cuja prática social se orienta por tais valores, enquanto aos filhos das classes trabalhadoras cabe a árdua tarefa de assimilar sua concepção de mundo, suas normas determinantes do modo de falar, comportar-

se, para a eles se adequarem. Assim são coagidos pela escola a agirem conforme um determinado código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a certo grupo ou uma classe. É considerando esse modo de ação do sistema escolar que Bourdieu classifica o processo educativo como uma ação coercitiva e avalia a ação pedagógica como um ato de violência, de força. O sociólogo francês explicita a reprodução cultural e a reprodução social nos seguintes termos:

[...] ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2008, p.311)

Nesse sentido, as práticas sociais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem são mais que eventos isolados, constituem-se como atividades humanas individuais que produzem e reproduzem a sociedade nas dimensões cultural, social e econômica. Isto é, através da *práxis* os agentes produzem e reproduzem a cultura, a estrutura social e a economia como saberes de ofício.

Tal processo estabelece uma economia das práticas mediada por interesses individuais e coletivos de grupos, classes, estratos. E resulta em níveis de satisfação ou de insatisfação sempre renovados da dinâmica de produção e reprodução da estrutura social, onde é estabelecido o *habitus*, aqui entendido como estruturas mentais por meio das quais os agentes apreendem o mundo social (BOURDIEU, 2004).

Em *A economia das trocas simbólicas*, o sociólogo francês (2008, p.348) menciona o conceito de *habitus*, segundo Erwin Panofsky, enquanto “um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram[...] uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a sistemas particulares”. Em seguida, propõe: “Esse *habitus* poderia ser definido, por analogia com a gramática de Noam Chomsky, como os sistemas dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura e **somente esses**” (grifo nosso).

O conceito de *Habitus*, conforme Bourdieu, revela-se capaz de articular a aparente oposição entre realidade exterior e as realidades individuais, e desse modo exprime a reciprocidade da relação constante entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Nessa concepção o *Habitus* consiste num sistema de esquemas individuais, constituídos socialmente, adquiridos nas vivências práticas e orientados regularmente para

funções e ações do cotidiano. Setton (2002, p. 4) sintetiza: “O *habitus* é uma subjetividade socializada. Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam.”

Ao aplicarmos tais postulações ao nosso estudo, verificamos que a dimensão dos processos formativos, a exemplo da formação continuada de professores em serviço, fala primordialmente de elaborações institucionais veiculadas por meio de discursos de poder. Essas ocorrem, para entrelaçar a multiplicidade das esferas sociais materializadas nas ações individuais. Tais ações, por sua vez, adquirem, pela força da repetição e alcance do escopo, formas estruturais capazes de estabilizar discursos ideológicos voltados a uma pretensa unidade, identidade e homogeneidade do modo de produção capitalista. A esse respeito são novamente elucidativas as explicações de Bourdieu e Passeron (2014, p. 80):

Considerando-se que ele deve garantir as condições institucionais da homogeneidade e da ortodoxia do TE (Trabalho Escolar), o SE (Sistema Educacional) tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea e de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes.

Mas o que isso significa quando nos aproximamos das práticas internas do ambiente escolar? Quais os atores e as falas relevantes a considerar na montagem do viés ideológico que permeia a identificação social, conflitos e lutas? Nesse contexto há que se considerar aspectos relativos à identidade, tanto do público-alvo a que se destinam as estruturas institucionais de educação e formação para o trabalho, quanto daqueles que estão a produzi-la - técnicos e docentes, seus porta-vozes. No presente estudo, conforme já anunciado, interessam-nos os discursos dos professores em serviço e da instituição formadora, MEC, inscritos nas relações de trabalho.

## **2 A proletarização do professor**

A existência de um discurso social para a construção da forma das relações históricas do capitalismo se afigura como a produção narrativa de contextos de formação para o trabalho. Neles são disseminados discursos ideológicos para ajustamento e conformação da classe trabalhadora à lógica de integração ao modo de produção, para adequação às determinações assimétricas do *status quo*. O ‘lugar social’ é, então, enfatizado como aquele a ser reconhecido pela classe trabalhadora como legítimo.

Depreende-se daí que o lugar do valor trabalho na curva de aprendizagem social deve suplantar a possibilidade de elaboração de capacidade crítica. Um cisão se estabelece entre a formulação crítica da realidade e a reprodução técnica que o trabalho deve traduzir. Cabe aqui, portanto, o conceito de objetividade social, que se refere às práticas concebidas como válidas nos grupos sociais, são os atos reconhecíveis pelos indivíduos como necessários ao desempenho de papéis. Trata-se daqueles naturalizados como parte da dinâmica coletiva que adquirem caráter intersubjetivo. O seu sentido é partilhado pelos componentes como parte da semântica dos comportamentos do grupo.

Tem-se uma questão política, perpassada pelas relações de poder e saber, constitutivos da hegemonia, assim abordada por Mouffe (2005, p. 19):

Objetividade social é constituída por meio de atos de poder. Isso implica que qualquer objetividade social é em última instância política e que ela tem de mostrar os traços de exclusão que governam a sua constituição. Esse ponto de convergência – ou de arruinamento mútuo – entre a objetividade e o poder é o que nós queremos dizer com ‘hegemonia’.

De modo mais simples, a hegemonia consiste no conjunto das funções de domínio e direção que uma classe social dominante exerce sobre outra, podendo estender-se até sobre o conjunto das classes da sociedade. Sendo assim, implica a adoção da concepção de mundo da classe dominante pelos que a ela estão subordinados. Diz respeito, pois, às função de domínio e de direção intelectual e moral. Desse forma, transpõe o aspecto puramente econômico, estabelecendo um relação perpassada pela coerção, pela direção moral, política e cultural, capaz de promover o consentimento desses grupos subordinados.

Essa concepção de hegemonia se verifica nas práticas validadas nos grupos sociais, ditas necessárias ao desempenho de papéis. Nesse contexto, o lugar da reprodução técnica se coloca como prioritário no discurso ideológico para costurar as lacunas da vida social. Para tanto, legitima-se o caráter do valor do trabalho como elemento unificador, capaz de anular as diferenças.

A função da escola é muito debatida a partir do conceito de hegemonia cultural. O papel dessa instituição se torna crucial, portanto, no sentido de viabilizar a legitimação dos sentidos de ordem social aos quais os trabalhadores devem aderir, para a conformação de comportamentos necessários ao processo produtivo. No universo escolar, tal processo é constituído, por sua vez, de forma institucional, pelos trabalhadores do ensino, em especial pelo professor. De modo semelhante, ele, ao mesmo tempo, inscreve-se nesse mesmo lugar,

quando participe dos processos de formação continuada, mais especificamente daqueles promovidos pelo MEC.

Entretanto, o professor é a um tempo porta-voz da ordem, mas que não carrega autonomia sobre o discurso que enuncia. A estrutura curricular, determinada pelo Estado nas suas diversas instâncias, regula diretrizes, parâmetros e conteúdos. Logo, um quadro no qual as políticas de educação estão, via de regra, voltadas para as necessidades do processo produtivo, deixa pouco espaço para autonomia docente. Tudo isso em nome da ‘objetividade da vida social’. Assim, os professores reproduzem um discurso sobre o qual não detêm a possibilidade de formulação crítica, assumindo a condição de proletários.

O presente contexto e a discussão nele proposta remete-nos ao fenômeno da proletarização do professor, processo que o coloca como trabalhador coletivo, e tem se constituído objeto de estudo nas investigações sobre a sua identidade, seu fazer e sua qualificação. Tomaremos, portanto, inicialmente o conceito de proletarização, segundo Wenzel (1994, p.20): “A proletarização é a destruição do trabalhador ou produtor individual e a constituição ou criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção.”

Essa definição e qualquer outra sobre a proletarização do trabalho docente requer inscrevê-lo nas relações sociais do modo capitalista de produção, o que implica situá-lo no contexto da luta de classes. Assim, o debate acerca do papel do trabalho do professor na produção capitalista suscita questionamentos a respeito da sua classificação em trabalho produtivo ou improdutivo, tema que torna imperativa a remissão à obra *O Capital*, de Marx.

Quando se pretende entender o processo do trabalho escolar e sua natureza, é indispensável considerar o trabalho no Capitalismo em seu contexto político-econômico. E se partirmos de uma perspectiva exclusivamente econômica, poderíamos classificar a escola pública como um trabalho improdutivo, por não participar diretamente da produção de mais valia nem gerar qualquer tipo de lucro na divisão do trabalho capitalista. Assim definiríamos como trabalho improdutivo todo aquele não gerador de lucro para o enriquecimento de um capitalista.

O conceito de trabalho produtivo, segundo Marx (1984, p.105), elucida a sua oposição ao improdutivo nos seguintes termos:

A produção capitalista não é apenas a produção de mercadorias, é essencialmente a produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem que produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.

Em sua definição, Marx contempla o trabalho cujo resultado é uma mercadoria resultante de um processo de produção material, seu objeto de análise, portanto. Seguindo um raciocínio nessa mesma linha, diferentemente das escolas públicas, o trabalho das escolas privadas seria produtivo, na medida em que o serviço por elas prestado, por meio da força de trabalho do professor, gera lucros ao seu proprietário.

Desse modo, ao tempo em que restringe o conceito de trabalhador produtivo à produção de mais-valia para o capitalista, contempla também o trabalho não material, como é classificado o trabalho escolar. O sociólogo alemão, ao ilustrar a última definição, destaca que seu critério não se baseia no trabalho concreto, logo, não se refere somente ao resultado material da produção. Vejamos:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha a cabeça das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (MARX, 1984, p. 105-106)

De tal raciocínio deriva a compreensão de que, segundo Marx, o que caracteriza um trabalho produtivo é a relação social envolvida na sua execução no processo de valorização capitalista.

Trata-se de uma relação cuja razão de ser é o lucro, dá-se entre aquele que paga pela força de trabalho – o capitalista – e o que a vende – o trabalhador. Entretanto numa análise mais cuidadosa é possível ver que o trabalhador assume a configuração de mercadoria, assim apresentada nas palavras de Pizzi (1994, p. 78): “O trabalhador passa a ser uma mercadoria, mas não uma mercadoria qualquer. Na realidade ele é a única mercadoria capaz de gerar trabalho excedente para o capital (a mais-valia).” A afirmação da autora se apoia, portanto, na seguinte definição de Marx (1984, pp. 105-106) em que a relação de compra e venda se explicita:

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital.

Nessa passagem verifica-se o trabalho não material como produtivo, na medida em que se insere na relação social de compra e venda, a fim de enriquecer o capitalista.

O percurso até aqui construído e suas postulações trouxeram-nos questionamentos sobre a constituição do profissional docente, a natureza do seu trabalho, a sua profissionalização, a sua identidade, para, enfim, aprofundarmos o diálogo sobre a sua proletarianização. Interessa-nos construí-lo, trazendo para o centro do debate o trabalho do

professor da escola pública brasileira na produção capitalista. Seria o seu trabalho improdutivo ou produtivo, dadas as transformações ocorridas nos processos de produção ao longo das três últimas décadas no Brasil?

Os elementos que nossa discussão comporta evocam obrigatoriamente as contribuições de Karl Max (1984), seguido de teóricos da educação tais como Frigoto (2010, 2015), Enguita (1991), Saviani (1991), Wenzel (1994), Costa (2009) e outros de igual importância. Entre os conceitos centrais usados por Marx para definir o modo produtivo capitalista encontra-se o de trabalho produtivo, objeto de discussões controversas entre estudiosos das relações sociais.

Neste estudo trataremos desse conceito para aprofundarmos o debate sobre a proletarização do professor. Apoiados na obra de Marx já citada aqui, vários estudiosos da educação, especialmente na década de oitenta do século XX, revelam acentuada preocupação em caracterizar o trabalho docente.

Saviani (1991, p. 86) na obra *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, considera impróprio o esforço por aplicar ao trabalho docente a classificação de trabalho produtivo, o que levaria inevitavelmente à distinção entre o trabalho dos professores das redes particulares e aqueles da rede pública. O trabalho dos primeiros, por produzirem mais-valia para os proprietários das fábricas de conhecimento, seria produtivo, enquanto o dos últimos se caracterizaria como improdutivo, por serem as escolas públicas consideradas instituições prestadoras de serviço público. Tal distinção teria, pois, um efeito desarticulador sobre as bandeiras de luta da categoria.

## 2.1 A natureza do trabalho docente em discussão

Na defesa de tal posicionamento, o educador declara ser carregada de equívocos essa diferenciação, por ser o trabalho produtivo, conforme assinala Marx, no *capítulo VI (inédito)* do livro I de *O capital*, página 78, tratado pelo ângulo fetichizado, do qual decorrem três concepções sobre o trabalho produtivo. São essas, portanto, apontadas por Saviani: a) como aquele que se materializa, e conseqüentemente é independente do sujeito que o produz; b) aquele confundido com o que gera bens materiais em contraposição ao trabalho improdutivo, não produtor de riqueza material; e c) o trabalho produtivo caracterizado pela produção de bens utilitários *versus* bens supérfluos. E conclui, fundamentado na teoria marxista:

Portanto, o trabalho produtivo, independente dele se materializar ou não num objeto, independente de gerar ou não riqueza material, independente de produzir bens utilitários ou supérfluos, ele é produtivo na medida em que gera mais-valia. Nesse sentido mesmo o trabalho não material pode ser produtivo (SAVIANI, 1991, p.79).

Embora sejam elucidativos esses conceitos, essa discussão dicotômica acerca do trabalho produtivo *versus* o improdutivo, sob a perspectiva exclusivamente econômica, não nos parece a mais produtiva para a discussão sobre a proletarização do professor a que nos propomos neste capítulo. Para a elaboração de mediações entre ambos tomaremos as postulações de Frigoto (2010), que num esforço por superar essa dicotomia, sem se limitar ao processo produtivo, considera o processo de acumulação do capital em todas as suas etapas.

Sob tal perspectiva, o autor caracteriza a escola como instituição indiretamente produtiva na divisão social e técnica do trabalho no sistema capitalista. Seu caráter improdutivo se verifica no seu papel social, por promover a construção do conhecimento, com seus desdobramentos sobre a formação do trabalhador produtivo nas mais diversas funções que irá desempenhar. E nessas ponderações trata o saber como “força produtiva comandada pelos interesses do capital”. Entretanto considera ínfima a sua contribuição na qualificação para o trabalho produtivo imediato, conforme dizeres abaixo:

Se fica claro, então, que a escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber – e de um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente – tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado ou “público-privado” (FRIGOTTO, 2010, p.153).

Mais adiante nas páginas 155 e 156, o autor apresenta ambos os tipos de trabalho como partes de um mesmo processo e a partir disso argumenta ser a escola pública, na sociedade capitalista, a um só tempo economicamente improdutivo, no sentido de “não necessária ao processo de acumulação do capital”, e produtiva enquanto necessária a ele. Vejamos: “O trabalho produtivo, então, no interior do movimento de valorização do valor, vai pondo seu outro – trabalho improdutivo – e, embora efetivamente sejam distintos, são partes de um mesmo movimento total da produção, circulação e realização do valor, da acumulação do capital.”

A este estudo, considerando os seus sujeitos – os professores da escola pública, e o seu objeto – o seu processo de proletarização pela via da sua formação, não nos parece interessante ou adequado o conceito de trabalho, discutido num formato polarizado. Interessamos, uma vez que estamos discutindo a sua natureza na educação, analisá-lo na perspectiva do trabalho material e não material. Sobre esta última, partilhamos do pensamento de Saviani

(1991, p.80), explicitado em: “[...] o que se pode constatar é que a produção não material não está diretamente vinculada ao modo capitalista de produção.”

Tem-se, então, nisso elementos a se levarem em conta para tratarmos a questão sob o olhar marxista. Pois, quando o sociólogo analisa a produção não material, vincula a sua existência a duas possibilidades, mesmo que essa se realize exclusivamente para a troca e produza mercadorias.

A primeira possibilidade refere-se àquela que tem resultado são mercadorias cuja circulação pode ocorrer entre a produção e o consumo, a exemplo dos livros, telas e demais produtos artísticos os quais se diferenciam da atividade artística do executante (MARX, 1978, p.79). Sobre essa atividade declara o sociólogo: “A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada.” E explica que essas pessoas comumente trabalham para um capital comercial como livreiros, por exemplo, numa relação que estabelece somente uma forma de transição para o modo de produção, apenas formalmente capitalista.

A atividade docente nas instituições de ensino é inserida por Marx (1978, p.79) entre aquelas em que o produto não é separável do modo de produção. Pertence, portanto à segunda modalidade por ele descrita também no capítulo VI já citado:

No caso da produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades: [...] b) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa não se dá senão em algumas esferas. Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista.

De fato na atividade de dar aulas, dadas as especificidades próprias do ato pedagógico, a produção ocorre simultaneamente ao consumo. Sendo assim, na sua realização o lugar ocupado pelo modo capitalista de produção se verifica na comercialização de vídeos, de pacotes prontos de caráter metodológico, nos canais da internet, nas videoconferências e outros passíveis de serem adquiridos enquanto mercadoria.

Indiscutivelmente a natureza do trabalho escolar se diferencia do trabalho fabril, entretanto isso não o isenta do fenômeno da objetivação nem da proletarização. E tomamos o primeiro a partir de sua característica que subordina o trabalhador ao processo de trabalho, tendência pela qual foi atravessada a concepção tecnicista de ensino, adotada na década de 1970. Guardadas as suas proporções e o contexto democrático em que nos encontramos, não nos parece razoável ignorar as marcas da objetivação nos processos formativos, vivenciados pelos professores em serviço.

No Estado da Bahia, tais processos ocorrem em dias úteis, separados por áreas do conhecimento, e são planejados e orientados pela Secretaria de Educação, por meio dos Núcleos Territoriais de Educação (NTEs). Conforme dissemos, investigar em que medida essas formações continuadas favorecem a proletarização docente muito interessa ao nosso estudo.

A proletarização é abordada por Marx como um fenômeno em que classes hierarquicamente superiores descem para a condição de proletário. Se considerarmos a função desempenhada pelo professor antes da sua regulamentação pelo Estado, quando eram, segundo Arroyo(1985) caracterizados como mestres-de-ofício ou como professor-artesão, e conforme Sá (1986), atuando como autodidata, responsável pelo controle do processo educativo, veremos que a sua proletarização começa a se configurar na década de 1920.

Nesse período o docente passou a assumir características próprias de um profissional cuja ocupação era regulamentada pelo Estado, que passou a contratá-lo e regimentar suas funções, tornando-os assalariados. Assim começa o percurso docente rumo à proletarização.

Num raciocínio análogo, uma quantidade importante de trabalhos produzidos no Brasil acerca dessa problematização defende que os professores pertencem, enquanto categoria, à classe dos trabalhadores, a exemplo de Rosso (2011, p. 20), para quem “O docente, a despeito da especificidade de sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constituem uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado como os demais.”

Ao se posicionarem assim, opõem-se àqueles segundo os quais os docentes se localizam na classe média. Ridenti e Rodrigues (1995), em seu livro *Professores e ativistas da esfera pública* e Pessanha (2001) na obra *Ascensão e queda do professor*, defendem que os professores não pertencem à classe social dos trabalhadores, embora sejam assalariados.

Depois de algumas ponderações, objetivamos chegar, então, ao lugar ocupado pelo professor na divisão social do trabalho. Esse percurso nos levará obrigatoriamente a tratar sobre classes sociais, os motivos geradores da sua classificação como proletário, para, enfim, situar a categoria docente nas relações de trabalho, e, conseqüentemente, nas relações sociais. Essas últimas são entendidas como cooperação entre os indivíduos sob quaisquer condições históricas e vinculam-se a um certo modo de cooperação e determinada evolução das forças produtivas. Além disso, renovam-se, à medida em que surgem novas necessidades e cresce a população.

### 2.1.1 *O lugar ocupado pelo professor nas relações de trabalho*

A divisão do trabalho pode ser ilustrada naquele desempenhado por intelectuais - o trabalho espiritual, social (imaterial) - e o trabalho material, desenvolvido diretamente no processo de produção. Ao discutirmos o processo de proletarização docente é imperativo considerarmos as diferentes configurações assumidas pelo trabalho e as profundas transformações sofridas pela sua divisão.

É, portanto, da divisão do trabalho que deriva a sociedade fragmentada em classes: aquela dos detentores dos meios de produção (os capitalistas) e a dos explorados (a classe trabalhadora, os proletários), possuidores apenas da força de trabalho, vendida como mercadoria, conforme dizes anteriores. Somem-se a elas os chamados grupos intermediários. De acordo com Pessanha (2001, p.52), a formação desses “grupos intermediários” consiste num complicador teórico para o estudo das classes sociais.

A autora defende que a despeito das enormes contribuições dos textos marxianos, para entendermos a sociedade atual e a história da sua formação, elas não são suficientes para dar conta das transformações pelas quais passou o capitalismo no século XX.

Ainda a respeito das classes sociais, elas são definidas por Poulantzas (1978) como um grupo de agentes sociais inscritos no processo produtivo os quais ocupam diferentes lugares nas esferas econômica, política e ideológica da sociedade capitalista. Sejam esses lugares de dominação, subordinação ou de resistência, a sua definição também se dá em função da divisão do trabalho, ou seja, no conjunto das práticas sociais.

Depois de declarar não ser, no processo de produção, o processo de trabalho (tecnologia e o processo técnico) que desempenha o papel dominante, mas sim as relações de produção, Poulantzas (p.13) destaca a relevância dessa compreensão para o conceito de classes sociais ao dizer: “[...] sua delimitação depende das relações de produção, que levam diretamente à divisão social do trabalho e a superestrutura político-ideológica, e não das coordenadas de um processo técnico” qualquer em si. A divisão do trabalho está dominada pela divisão social.

Retomamos agora objetivamente a natureza do trabalho do professor, entendendo ser ele detentor apenas da sua força de trabalho, que por sua vez é normatizada pelo Estado e, de modo semelhante aos demais trabalhadores, está vinculada a sindicatos e associações. Características essas suficientes para reclamar a expansão do conceito de classe operária.

Gardiner (1977) o redimensiona na medida em que na classe operária são contemplados todos os quais têm sua força de trabalho vendida como mercadoria, e em função dessa são remunerados. Ao fazê-lo, o autor considera a existência de divisões e

subdivisões de natureza ideológica e material. Alves (2009, p.29) esclarece sobre a expansão do conceito em questão:

Surtem, dessa visão mais alargada de classe operária moderna, interpretações acerca da evolução política no século XX, aliadas às transformações que ocorreram no mundo do trabalho e ao lugar que os trabalhadores ocupam na condição de assalariados. Originam-se, daí, concepções quanto à formação de uma “nova classe operária”, constituída pelo desenvolvimento das diferentes formas que a divisão do trabalho adota.

Dessa compreensão decorre a busca por uma definição acerca da posição social do professor. Seria ele pertencente a uma classe média que se proletarizou ou de uma nova classe operária emergente? Seja considerando o seu percurso em que migrou da condição de mestre-de-ofício ou professor-artesão para a de um profissional assalariado, de ocupação regulamentada pelo Estado; seja pela sua constituição enquanto trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção e assim já não mais ser o centro do processo educativo; seja ainda pela semelhança à classe operária, nos seus modos de organização de lutas, a sua condição de profissional proletarizado tem sido estudada, dando origem a diversas teses.

Nesse contexto de transformações, a autora aponta o crescimento dos chamados “grupos intermediários” como a maior novidade. Entre os importantes estudiosos das “classes médias” (grifos da autora), ela destaca Wright Mills cuja obra intitulada *A nova Classe média* descreve tipos diversos em sua composição. Nela estão inscritos intelectuais, professores e gestores. Para descrever essa nova classe média (os *white collars*), Mills se utilizou das categorias weberianas de propriedade, mercado, renda, *status* e poder (PESSANHA, 2001, p. 53).

A respeito da inserção dos professores nas classes médias pelo estudioso americano, declara Pessanha (p. 54): “Dentre os tipos incluídos nas “classes médias”, Mills descreve os professores. Apontados como “os proletários das profissões liberais”, provavelmente por serem mais numerosos [...] e por ganharem menos dos que as demais profissões liberais, a categoria dos professores, cujos membros vêm crescendo consideravelmente nos últimos anos, seria útil na criação de outros grupos de *white collar*.”

Sobre o prestígio da profissão docente, eis a declaração de Mills (p. 148): “Essa profissão, portanto, inclui muitas pessoas que subiram de classe e de status, e que, na ascensão, adquiriram mais provavelmente, segundo a citação de Logan Wilson, “os méritos intelectuais do que os sociais”. O desinteresse pela docência é também mencionado pelo sociólogo norte-americano. A descrição da realidade brasileira se assemelha bastante a essa,

no que diz respeito ao reconhecimento pela sociedade e ao prestígio, assunto que retomaremos ainda neste capítulo no tópico seguinte.

## 2.2 O exercício da (semi)profissão docente

Tem sido visto sob diversas perspectivas o processo em discussão, desde a década de 1980. A proletarização está associada a fatores como a perda do controle do próprio trabalho, assumido pelas secretarias de educação, especialmente no tocante ao planejamento e metodologia do ensino. Em decorrência disso, surgem questões relativas à autonomia docente, tema bastante presente nos trabalhos da Linguística Aplicada, apoiados em Paiva (2005) e igualmente questionado pelos analistas de discurso de linha francesa, a exemplo de Coracini (2003)

Somam-se a esses fatores a precarização do trabalho nas unidades públicas de ensino, realizado sob péssimas condições materiais, além da escassez de recursos a ele necessários, acrescida da insalubridade física e mental sofrida. Esse último fator, apontado por estudiosos das ciências da saúde, coloca a categoria dos professores entre aquelas mais acometidas pelo estresse ocupacional e, principalmente, pela Síndrome de Burnout.

Essa síndrome consiste numa doença relacionado ao trabalho, tratada por psiquiatra e reconhecida pelo CID (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems/ICD). Podemos definir a Síndrome de *Burnout* como um estresse que ocasiona baixa realização pessoal no trabalho e exaustão, caracterizando-se, portanto, pela falta de energia e uma sensação de esgotamento emocional. Ela está cada vez mais presente na vida do trabalhador, sendo considerada como epidemia no meio educacional e um problema de saúde pública (BATISTA, 2010).

De acordo com Carlotto (2011), a atividade docente é classificada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) dentre as mais estressantes. Ao analisar a prevalência da Síndrome de (SB) em professores, os estudiosos levam em consideração a disposição e organização do trabalho pelas instituições e a percepção dos professores sobre o tratamento que lhe é dado por elas (CARLOTTO & CÂMARA, 2008, p. 39).

Andrade e Cardoso (2012, p. 134) complementam esse quadro de fatores, ao apontar a baixa valorização, o nível de envolvimento e responsabilidade com os alunos, extensa jornada de trabalho, a remuneração insuficiente, o excesso de demandas burocráticas e o ambiente organizacional. Tais fatores figuram em estudos realizados no Brasil os quais demonstram que a Síndrome de Burnout é a doença ocupacional com mais frequência entre os professores.

Em estudo realizado no Colégio da Polícia Militar no Vale do São Francisco, situado em Juazeiro-Ba, por pesquisadores da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, investigou-se a ocorrência da citada síndrome entre os Professores do Ensino Fundamental e suas causas. Participaram da pesquisa 28 professores do Ensino Fundamental, tendo como parte de seus resultados ilustrados em tabela abaixo:

**TABELA I**

**Resultados sem distinção de sexo e idade**

<b>Pontuação</b>	<b>Percentuais de Professores nesta situação</b>
De 0 a 20 pontos: Nenhum indício da <i>Burnout</i> .	0%
De 21 a 40 pontos: Possibilidade de desenvolver <i>Burnout</i>	43%
De 41 a 60 pontos: Fase inicial da <i>Burnout</i> .	46%
De 61 a 80 pontos: A <i>Burnout</i> começa a se instalar.	4%
De 81 a 100 pontos: Você pode estar em uma fase considerável da <i>Burnout</i> .	7%

Julgamos ser pertinente a referência a essa pesquisa por considerarmos ser ela ilustrativa da insalubridade física e mental, apontada como um dos fatores da precarização do trabalho nas escolas públicas de ensino. A divisão entre a elaboração intelectual do trabalho e sua execução já observada por Marx, no ambiente fabril, e denominada por ele como *alienação do trabalho* também figuram entre esses elementos caracterizadores da proletarianização. No ambiente escolar vivencia-se tal separação na supervisão do trabalho docente, administrada pelas secretarias de educação e mediada pelos núcleos de gerenciamento regionais, a exemplo dos NTEs (Núcleos Territoriais de Educação na Bahia) que, por sua vez, delegam a sua execução aos coordenadores e gestores escolares.

Por último, mas não por ser menos relevante, posto que é, na verdade, o mais visível, tem-se a desvalorização salarial e a redução do poder aquisitivo de sua remuneração média. A polêmica salarial destaca-se entre os conflitos que circundam o seu estatuto social e ocupacional. Ela é vista por Enguita (1991), sociólogo da educação espanhol, como apenas uma parte visível do iceberg.

Em seu artigo intitulado *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*, Enguita (1991, p.41) trata assertivamente sobre a proletarianização, deslocando-a das conotações superficiais que a associam unilateralmente ao trabalho fabril. Já a

profissionalização é por ele apresentada como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho.” Assim distancia esse conceito do sentido em ampla circulação hoje, relativo a conhecimento, formação, habilidades e competências, enfim qualificação.

Antes de tratar especificamente da profissão docente, o sociólogo situa em polos opostos os grupos profissionais e a classe operária. Os primeiros são descritos como plenamente autônomos em seu processo de trabalho, portanto não há sujeição a uma regulação alheia. A lei apenas lhes delimita um campo de atuação e estabelece algumas normas de funcionamento. Os médicos, advogados e arquitetos são citados como exemplos clássicos de profissionais liberais, de grande força corporativa. Sabe-se que mesmo trabalhando como assalariados, conseguem conservar grande parte de sua autonomia no processo de trabalho e certos privilégios referentes à remuneração, ao poder e ao prestígio. Eis a definição de grupo profissional, segundo Enguita (1991, p. 42):

Em sentido estrito, um grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concordância pela lei. Isso é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão.

A classe operária numa condição assombrosamente diferente dessa, ora descrita, situa-se no extremo oposto, desprovido de autonomia no exercício da sua atividade laboral e dos privilégios experimentados pelos profissionais liberais. Também no sentido estrito são assim conceituados pelo autor: “Um operário é um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva.”

Embora o modelo desse processo seja encontrado no trabalho dos industriários, não são exclusivos deles os fenômenos da divisão, desqualificação e degradação, uma vez que se estendem aos setores terciários e quaternários, mesmo que com menor intensidade. Para Enguita (1991, p.43), os professores encontram-se inscritos em um dos grupos ocupacionais com características de ambos os extremos, designados nos jargões sociológicos como semiprofissões. São geralmente constituídos por grupos assalariados, com formação similar a dos profissionais liberais, abordados anteriormente. E apesar de estarem submetidos aos seus empregadores, esses grupos lutam pela manutenção ou ampliação de sua autonomia no processo de trabalho. E o fazem por ganhos relativos à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Esclarece ainda a respeito dos dois grupos:

O que faz com que um grupo ocupacional vá parar nas fileiras privilegiadas dos profissionais ou nas desfavorecidas da classe operária não é a natureza dos bens ou serviços que oferecem nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas a possibilidade de decompor este último através da divisão do trabalho e da mecanização [...] (ENGUITA, 1991, p.42).

A partir de tais pressupostos defende, portanto, o estudioso espanhol, serem cinco as características por meio das quais uma profissão se define, para em seguida discutir em que medida essas particularidades são compartilhadas pela docência. São elas: **a competência, a licença, a vocação, a dependência e a autorregulação**. Veremos, então como e em que medida tais características se aplicam aos professores como o fez Enguita.

### *2.2.1 A docência na Educação Básica da Bahia e suas fragilidades*

À luz das postulações de Enguita (1991), tomamos para discussão aspectos e elementos específicos, próprios da docência na Rede Pública Estadual da Bahia, uma vez que são seus professores sujeitos da nossa pesquisa. Vejamos, pois, as citadas características.

**Competência** – a competência técnica que o profissional supõe ter em um determinado campo do conhecimento, ao tempo em que lhe assegura o pertencimento a tal categoria profissional, exclui aqueles que não a têm. O saber atrelado a essa competência é fruto de uma formação específica, uma graduação. Enguita (1991, p. 43) refere-se a um componente sagrado desse saber, assim caracterizado por somente poder ser avaliado um determinado profissional por um dos seus pares. Acrescente-se a isso o controle do acesso de novos membros à profissão, uma vez que somente àqueles devidamente habilitados ao seu exercício compete assegurar e avaliar a formação de novos ingressantes.

Mas na prática seria mesmo necessário possuir tais competências? Para o autor basta que o público as reconheça. O sociólogo da educação aponta o uso e o reconhecimento social de jargões próprios, como um elemento essencial para o profissional obter a presunção de competência. Logo, exemplifica: “chamar cardiopatia uma enfermidade do coração, interdito de reintegração a uma reclamação de propriedade perdida ou curriculum a um programa de estudo (1991, P.43).”

A ausência de termos próprios da profissão, segundo o sociólogo da educação, de difícil interpretação por quem não a exerce, retira do saber docente o componente “sagrado” que o protege do julgamento, da avaliação de estranhos à profissão.

Creemos que a competência constitui-se um traço fortemente associado à licença, uma vez que o ensino brasileiro é também exercido por graduados de áreas diversas, sem a devida formação pedagógica, determinante no exercício da docência. Isso, de certo modo, inviabiliza

o estabelecimento de jargões como elementos caracterizadores da atividade do professor e o seu reconhecimento por parte da sociedade. Além disso, favorece a qualquer pessoa o sentir-se capaz de emitir opinião ou julgamento sobre o trabalho por ele desempenhado. Reflitamos, então, sobre a licença.

**Licença** – diz respeito à demarcação de um campo exclusivo concedido pelo Estado expressa por meio de termos como licenciatura. Sabe-se, portanto, que a fiscalização do exercício da docência é demasiadamente falha, se considerarmos a prática recorrente, na cidade de Juazeiro e circunvizinhança, da atividade de ensino por pessoas desprovidas de qualquer licenciatura.

É comum encontrarmos, por exemplo, nas academias ou centros de atividades físicas, pessoas sem qualquer formação específica, atuando em lugar do professor de educação física. Logo, a demarcação do espaço do exercício da docência acontece parcialmente, e em algumas situações aqui apontadas é marcada por posturas permissivas e desrespeitosas. E o mais perverso – de modo regulamentado, no setor público.

O governador da Bahia, Jaques Wagner, sancionou uma lei, com vigência a partir de 01/01/2012, que em seu primeiro artigo regulamenta a inserção do professor não licenciado no quadro especial dos docentes nestes termos: “Os servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo da Carreira de Professor, com titulação em ensino médio específico completo ou licenciatura de curta duração e de Professor não licenciado, do Poder Executivo Estadual, passam a compor Quadro Especial.” Entretanto, não faz menção nenhuma a qualquer formação complementar de natureza pedagógica.

Diferentemente, o artigo 9º da Lei 8261/02, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, no inciso III, determina que a formação do professor para atuar no ensino fundamental e médio, far-se-á por meio de:

formação superior em universidades e institutos superiores de educação legalmente reconhecidas, em área correspondente e **complementação** nos termos da legislação vigente, para o exercício do magistério em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (grifo nosso).

A complementação consiste na formação pedagógica considerada necessária para a promoção à categoria de professores licenciados.

Nos anos de 1991 e 2002, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) promoveu concursos para professores não licenciados, a fim de ministrarem aulas de Física, Química e componentes curriculares específicos de cursos técnicos. Em Juazeiro esses eram na sua maioria agrônomos. Ficava a cargo dos próprios professores a formação complementar

que lhes garantisse a formação pedagógica. Tais medidas se justificam pela ausência de professores licenciados nos componentes citados. Vê-se, pois, que na docência, o campo de atuação é parcialmente demarcado, o que denuncia o seu exercício não regulamentado.

Uma outra prática estabelecida nesse campo são os serviços de “reforço” escolar ou “apoio” educacional, prestados livremente por pessoas não licenciadas para tal. É possível ver esses estabelecimentos por toda parte, inclusive com placas de identificação. Entretanto, não se verifica nenhuma ação fiscalizadora desses serviços por parte dos sindicatos, associações ou Núcleos Territoriais de Educação, antes denominados Núcleos Regionais (NREs). Entre as muitas atribuições de seus gestores está a de promover a melhoria dos processos educativos, para o alcance das metas pedagógicas na Rede Estadual de Ensino.

Na verdade, nesses casos regulamentados mencionados, a prática docente tem sido vivenciada por profissionais providos de competência técnica, sem a devida formação pedagógica. Dessa maneira tem-se a convivência entre o profissional licenciado e aqueles de formação técnica somente, os quais são considerados professores. Sabe-se que tal situação não ocorre entre os engenheiros, médicos, advogados ou arquitetos.

Prática gravíssima corrente nas Unidades Escolares da Rede Estadual da Bahia, inclusive do Ensino Médio, é a contratação de estagiários, cursando entre o quarto e o sétimo período em cursos de licenciatura da região. Eles são contratados para ministrarem aulas pela remuneração de R\$400,00 a R\$950,00, conforme edital divulgado no site globo.com em 16/07/2014. Destacamos a remuneração maior para a disciplina com menor oferta de profissionais licenciados. As vagas são oferecidas pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), para graduandos dos cursos de licenciaturas, conforme quadro a seguir:

**TABELA 2 – vagas oferecidas pelo IEL**

<b>Formação</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período em curso</b>	<b>Remuneração</b>
Letras	4h	4° ao 6°	R\$460,00
Letras/inglês	4h	4° ao 7°	R\$500,00
Educação Física	4h	4° ao 6°	R\$460,00
<b>Física</b>	4h	4° ao 7°	R\$950,00

Essa prática tem contribuído para a precarização do Ensino Médio de duas formas igualmente perversas e desprestigosas para o magistério: o seu exercício por estudantes com formação ainda insuficiente, tanto do ponto de vista do conteúdo/conhecimento quanto da formação pedagógica, além da recusa de outros a fazê-lo, por tão baixa remuneração. Esse modo de contratação tem sido mantido, a despeito da implantação da Reforma do Ensino Médio e do sistema integral do ensino.

O quadro ora descrito faz pairar sobre a profissão em debate um traço de banalização e lhe imprime um aspecto de desprestígio. Tais marcas podem ser verificadas nos dados apresentados a seguir.

A desvalorização da docência tem sido tema nos mais variados gêneros midiáticos no Brasil, reiteradas vezes. Ademais, é amplamente reconhecida pela sociedade. O seu reflexo pode ser nitidamente observado no desinteresse dos jovens pela profissão. Segundo Mozart Neves, ex-presidente executivo do Todos pela Educação e atual Diretor de articulação do Instituto Ayrton Senna, no programa televisivo Roda Viva, exibido pela TV Brasil em outubro de 2016, somente 2% dos estudantes do Ensino Médio querem seguir a carreira do magistério.

Neves considera a implementação de um plano nacional de carreira determinante para atraí-los. E assegura ser a situação bastante diferente nos países situados no topo da educação mundial, a exemplo do Canadá, Japão e Coreia do Sul.

Na Coreia do Sul, conforme reportagem publicada no jornal Estado de São Paulo, um professor da rede pública chega a obter remuneração de US\$ 65 mil (sessenta mil dólares) por ano. Trata-se de um valor, em média, equivalente a R\$242.450,00 (duzentos e quarenta e dois mil, quatrocentos e cinquenta reais) anuais. Corresponde hoje a um salário mensal de cerca de R\$20.204,00 (vinte mil, duzentos e quatro reais).

De acordo com tabelas salariais abaixo, publicadas no Diário Oficial de 04/12/17, que de acordo com a Lei nº 13.809 de 04/12/17, as carreiras de Professor e Coordenador Pedagógico para o Ensino Fundamental e Médio em 2018 e 2019 sofreram alterações, ficando assim:

## **ANEXO II**

### **MAGISTÉRIO PÚBLICO DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO TABELA DE VENCIMENTOS (EM R\$)**

#### **TABELA III - REGIME DE 20 HORAS**

		IIA	III	IIIA	IV	IVA	V	VA	VI	VIA	VII
Professor/ Coordenador Pedagógico	P	1.223,33	1.306,19	1.400,49	1.494,79	1.602,72	1.710,65	1.834,14	1.957,63	2.098,98	2.240,33
	E	1.457,72	1.554,33	1.673,29	1.792,26	1.913,94	2.035,64	2.186,95	2.338,25	2.502,13	2.666,00
	M	1.734,67	1.849,66	1.991,23	2.132,77	2.277,61	2.422,43	2.602,46	2.782,49	2.977,51	3.172,52
	D	2.064,27	2.201,09	2.369,55	2.537,99	2.710,32	2.882,67	3.096,90	3.311,13	3.543,22	3.775,30

P = licenciatura plena E = Especialista M = Mestre D = Doutor

**TABELA IV - REGIME DE 40 HORAS**

		IIA	III	IIIA	IV	IVA	V	VA	VI	VIA	VII
Professor/ Coordenador Pedagógico	P	2.446,66	2.612,38	2.800,98	2.989,58	3.205,44	3.421,30	3.668,28	3.915,26	4.197,96	4.480,66
	E	2.915,44	3.108,66	3.346,58	3.584,52	3.827,88	4.071,28	4.373,90	4.676,50	5.004,26	5.332,00
	M	3.469,34	3.699,32	3.982,46	4.265,54	4.555,22	4.844,86	5.204,92	5.564,98	5.955,02	6.345,04
	D	4.128,54	4.402,18	4.739,10	5.075,98	5.420,64	5.765,34	6.193,80	6.622,26	7.086,44	7.550,60

FONTES: DOE 05/12/17 - PÁGINA EXECUTIVO/LEIS

P = licenciatura plena E = Especialista M = Mestre D = Doutor

Logo, vemos pelo salário base de R\$ 7.560,00 (sete mil, quinhentos e sessenta reais) exposto na tabela, que o **salário bruto** de um professor regente da Educação Básica, com doutorado, em seu último nível, no plano de cargos e salários, distancia-se bastante daquele recebido por um professor sul coreano. Importa destacar que da carga horária de 40 horas, 26 são dadas em sala de aula.

Essas tabelas explicitam a ascensão mais expressiva do professor, por meio de qualificação, via especialização, mestrado e doutorado. Já as promoções no sentido horizontal, ocorrem atualmente por meio de cursos promovidos pelo SEC-BA, em parceria com universidades públicas, na modalidade de Ensino à Distância (EAD). Entretanto desde 2015, o Governador Rui Costa suspendeu todo e qualquer afastamento para cursos com ônus para o Estado. Por meio do decreto nº 16.417, de 16 de novembro de 2015, em seu artigo 7º, inciso IX, determina:

Art. 7º - Os órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual deverão observar e cumprir as seguintes ações estabelecidas para a gestão da despesa e controle do gasto de pessoal: [...] IX - suspender a concessão de afastamentos de servidores públicos para realização de cursos de aperfeiçoamento ou outros que demandem substituição, salvo os já concedidos até a data de publicação deste Decreto.

Essa medida, entre outras tantas, objetiva o controle dos gastos de custeio e de pessoal. Ela afeta diretamente o direito de formação continuada do professor cuja situação se agrava com o inciso VII, do artigo 2º. Vejamos:

Art. 2º - Ficam suspensas as despesas públicas decorrentes das seguintes atividades: [...] VII - contratação de cursos, seminários, congressos, simpósios e outras formas de capacitação e treinamento de servidores públicos, inclusive instrutoria interna, que demandem o pagamento de inscrição, aquisição de passagem aérea, nacional e internacional, concessão de diárias e verba de deslocamento[...].

A partir do referido decreto, os professores aprovados em programas de pós-graduação têm realizado cursos, sem qualquer redução de carga horária, no desempenho de suas funções. Medidas como essas denunciam um tratamento de tamanho descaso com os profissionais da docência e evidenciam o seu desprestígio, além de acentuá-lo. Ademais explica o desinteresse dos estudantes por essa carreira, já mencionado.

Realidade oposta à que descrevemos ocorre na Finlândia, onde a disputa pelo posto de professor da rede pública é tão expressiva que apenas 10% dos candidatos, conseguem vaga nos cursos de formação. Nesse país assim como na Coreia do Sul, o professor é bem remunerado e desfruta de prestígio. Tem-se em ambos a competência aliada à licença e a uma remuneração digna, produzindo juntas o efeito de reconhecimento pela sociedade. Esses elementos consistem nos principais atrativos de uma profissão liberal e serão contemplados ao tratarmos da vocação.

**Vocação** – o caráter religioso desse termo que, em diversos idiomas confunde-se com chamado, profissão, tem entre os seus sinônimos na língua portuguesa a ‘inclinação para a vida religiosa’. Aspecto esse que explica a sua remissão à ideia de fé e chamada. Nessa linha de raciocínio, a profissão se configura pela vocação de serviço à comunidade, portanto o trabalho não pode ser mensurado em preço.

A sua retribuição, então, é denominada honorário, percepção que se aplica somente àquelas profissões ditas nobres. E mesmo em relação a elas, soa acentuadamente romântica, especialmente porque a prestação dos seus serviços nos termos dos honorários (geralmente de valor elevado), sempre ocorre, atendendo prioritariamente à conveniência dos profissionais, fato facilmente observado nos consultórios médicos.

As ponderações feitas no item imediatamente anterior, quando discutimos a **licença** revelam os rendimentos e outras vantagens materiais como principais atrativos de uma profissão

liberal. Do outro lado, o magistério no Brasil sempre foi atravessado pela ideia de vocação, sob o ponto de vista ideológico de sacerdócio, do profissional devotado cujo trabalho é motivado principalmente pela vocação.

Tais representações ou imagens estão associadas a um fazer sacrificial, implicando grandes esforços com retorno financeiro insuficiente e nenhum prestígio, e são assim ratificadas por Enguita (1994, p.45): “[...] a imagem do professor graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor”. Dessa forma, a escolha foi motivada pela ausência de melhores oportunidades profissionais.

Em seguida o autor defende que as opiniões acerca da adequação da remuneração do docente dependem da valorização atribuída ao seu trabalho. Ademais destaca ter esse um preço, diferentemente do profissional liberal cujo serviço é trocado por ‘honorários’. Constitui-se também marca da atividade profissional liberal a independência, viabilizadora da autonomia. Os profissionais liberais, no exercício da sua atividade, desfrutam de autonomia tanto diante das organizações a que servem quanto dos clientes. Frente aos primeiros, tal independência se verifica na relação que com elas estabelecem, uma vez que mesmo na condição de assalariados exercem sobre as tais um controle coletivo enquanto categoria.

**Independência** – tal característica se verifica na relação estabelecida entre esses profissionais e as organizações, uma vez que mesmo na condição de assalariados exercem sobre elas um controle coletivo enquanto categoria. Já perante os últimos, diferentemente dos clientes de uma loja, aqueles atendidos por um desses profissionais ocupam na relação com eles um lugar de dependência, mantido pela necessidade ou urgências a serem atendidas.

Os professores, entretanto, segundo o escritor espanhol (1994, p.45) dispõem apenas parcialmente dessa autonomia, seja frente às instituições patronais ou ao público, pois a sua grande maioria é assalariada. No tocante ao seu público, a relação com os alunos e os pais ou responsáveis constitui-se de modo bem distinto do anteriormente citado. Isso ocorre, posto que não há por parte desses disposição para ocupar um lugar de dependência, como ocorre com os pacientes ou clientes dos advogados, arquitetos ou engenheiros.

Aos estudantes e seus pais, é lhes outorgado o direito de participar da gestão da escola por meio do conselho, sendo na sua composição destinadas as mesmas quantidades de vagas aos profissionais da Unidade escolar (diretor, professor e demais funcionários) e aos membros da comunidade (pais/responsáveis, alunos e representante da comunidade local), conforme quadro abaixo. É sabido que aos pacientes não é dada condição semelhante, em relação aos hospitais. Esses aspectos relativos à independência ou autonomia no exercício da profissão remetem, mais

nitidamente, às relações de poder, e semelhantemente o fazem aqueles próprios da autorregulação, abordada a seguir.

**Autorregulação** baseada na identidade e na solidariedade grupal, a própria profissão se autorregula, por meio de seu código de ética e deontológico para a solução de conflitos internos. Assim a profissão exerce uma competência exclusiva para julgar seus próprios membros, sem a interferência de pessoas estranhas ao seu colegiado ou corporação, de acordo com o modo como se organiza.

O termo refere-se à capacidade que os profissionais ou um organismo autônomo devem ter para definirem normas profissionais, estipularem direitos e deveres para a sua categoria. Para tanto, valem-se de um conjunto das normas que guia uma profissão, seguindo um código determinado, denominado Deontologia. É uma palavra originada do grego *déontos* e denota algo necessário, o que é certo” + *logia*, ciência, estudo, reflexão, palavra ou discurso, segundo o dicionário Houaiss. De modo mais simples, é a moral ou ética de uma profissão. Neste contexto, tratamos da ética/moral da profissão docente, e entendemos que devem ser esses docentes os principais atores na gestão da sua própria carreira.

Essa prática se verifica na Escócia, onde cabe ao governo o papel de supervisão dos organismos e procedimentos em educação, não o de regulação, a cargo dos professores. Compete-lhes, pois, certificar, garantir e assumir a responsabilidade pela qualidade dos educadores e professores que estão em serviço, e não a burocratas administrativos centrados no controle dos custos da educação. Portanto, um código deontológico se apresenta indispensável para a afirmação da identidade docente, o que conseqüentemente lhe conferiria maior autonomia e mais poderes.

Em nosso país, profissionais tomados aqui como parâmetros: médicos, advogados e arquitetos têm seu próprio código de ética e por meio dos seus conselhos regulam os atos a ela referentes. Desse modo a regulação das atividades é feita pelos seus pares e se baseia em normas definidas por eles mesmos. Já no magistério, muito diferentemente da realidade escocesa, são as secretarias de educação as responsáveis pela definição e controle dos estatutos, cabendo aos sindicatos e associações as reivindicações pelos direitos dos docentes no exercício da sua função.

No Estado da Bahia, de acordo com a Lei Estadual 7.308, de 02/02/1998, compete ao Conselho Estadual de Educação (CEE) disciplinar as atividades do ensino público e privado no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. Entre as suas funções estão a fiscalização e o

controle de qualidade dos serviços educacionais, nos termos da Constituição do Estado da Bahia.

Entendemos ser a autorregulação um procedimento de valorização do professor. No entanto, dadas as irregularidades apontadas, convém questionar a eficiência do Estado no exercício de tal tarefa. Diante disso, consideramos importante que os professores da Educação Básica sejam os protagonistas na autorregulação da sua categoria no citado conselho. E desse lugar exerçam atividades promotoras da valorização docente.

### 2.2.2 A docência entre a proletarização e a profissionalização

Depois de discutir as características por meio das quais uma profissão pode ser definida e defender que a categoria dos docentes compartilha traços típicos dos grupos profissionais liberais e outros da classe operária, o autor espanhol (1991, p. 49) aponta fatores que contribuem para a proletarização docente e aqueles favoráveis à sua profissionalização. Afinal, são nesses dois processos que consiste a ambivalência da profissão em debate. O quadro a seguir, sistematizado, por nós, a partir das postulações de Enguita(1991), explicita a condição a ela atribuída enquanto semiprofissão. Vejamos os fatores acima mencionados, citados por Enguita (1991, p. 49) os quais se aplicam à realidade brasileira:

<b>Fatores favoráveis à proletarização</b>	<b>Fatores favoráveis à profissionalização</b>
1.Crescimento numérico de professores	1. Especificidades do trabalho docente pouco suscetível à padronização
2. Expansão e concentração das empresas privadas do setor	2. Igualdade de nível de formação entre os docentes e os profissionais liberais
3. Tendência ao corte dos gastos sociais	3. A crescente atenção social às questões relativas à educação
4. A lógica controladora da administração pública	4. A grande importância do setor público sobre o privado

Acerca do item 1 importa destacar o aumento do número de professores, nas redes públicas em estudo cujo objetivo é analisar as modificações ocorridas nos últimos anos entre os docentes da educação básica nas redes estaduais e municipais do país. Apoiado em microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), elaborada pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse estudo realizado pela Nota Técnica, publicada em revista eletrônica, número 48, indica que o número de professores na educação básica aumentou de 2,5 milhões para 3,3 milhões, entre 2002 e 2013, com um crescimento de 32,9%. Nos últimos anos, o ritmo dessa elevação foi intensificado, uma vez que até setembro de 2006, a variação era de 3,0%; e de 2006 a 2013 o aumento foi de 28,8%.

O fenômeno coincide justamente com a implementação do Fundo da Educação Básica (Fundeb), cujo financiamento foi estendido para toda a educação básica, o que favoreceu o aumento expressivo do número de professores. A pesquisa revela ainda como elemento de destaque a progressiva municipalização do ensino na última década, pois enquanto o número de professores na rede estadual cresceu em 8,1%, na rede municipal atingiu 60,3%, passando de 969 mil para 1,5 milhão.

**TABELA V**  
**Professores segundo setor e área de atuação**  
Brasil – 2002-2013

Ano	Privado		Público				Total
			Estadual		Municipal		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2002	655.947	26,1%	856.206	34,1%	969.099	38,6%	2.510.305
2006	650.514	25,1%	815.114	31,5%	1.086.396	31,5%	2.590.586
2011	799.226	25,7%	897.068	28,9%	1.370.317	44,1%	3.107.348
2013	829.736	24,9%	925.173	27,7%	1.553.312	46,5%	3.337.222

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013

Um último aspecto apontado por Mariano Enguita (1991, p. 51) é a feminização do setor e afirma que uma análise da categoria docente não pode se restringir à perspectiva de

classe, mas também e na mesma medida a uma questão de gênero. E isso se aplica a essa categoria especialmente por ser majoritariamente constituída por mulheres. A tabela abaixo, extraída da mesma fonte anteriormente mencionada, retrata a sua presença acentuadamente expressiva.

**TABELA VI**  
**Professores das redes estaduais e municipais segundo sexo**  
**Brasil - 2002 - 2013**

Ano	Sexo				Total
	Masculino		Feminino		
	Nº	%	Nº	%	
2002	254.575	13.9	1.570.730	86.1	1.825.305
2006	264.218	13.9	1.637.292	86.1	1.901.510
2011	367.175	16.2	1.900.210	83.8	2.267.385
2013	418.538	16.9	2.059.947	83.1	2.478.485

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013

O estudo esclarece que a profissão de docente é majoritariamente exercida por mulheres, e a formação profissional em magistério ainda está socioculturalmente arraigada nos grupos femininos. Embora no período de 2002 a 2013 tenha havido crescimento de 64,41% no quantitativo de homens no magistério, o percentual de mulheres já alcançava 83,1%. Nesses últimos dados tem-se uma configuração bastante semelhante àquela da década de 1980, discutida por Lopes (1991, p. 29). A autora apoia-se em estudos realizados por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, segundo os quais a participação da mulher no magistério corresponde a 87%, conforme o censo de 1980.

Anteriormente a Mariano Enguita, nessa mesma época estudiosos como Michael Apple e Guacira Lopes Louro denunciam a naturalização atribuída à relação mulher-ensino/educação e conduzem o debate na mesma direção que o primeiro sobre a necessária associação entre classe e gênero. Declara ela:

Há necessidade de se articular classe e gênero. Um aporte que incorpore essas duas dimensões pode ser feito pela história, se se interroga sobre a transformação histórica do magistério, já que essa atividade não foi sempre exercida do mesmo modo ou pelos mesmos sujeitos. Não foi primordialmente exercida por mulheres (e sim por homens) e nem pelas mesmas mulheres (quanto à origem de classe).

Até os anos finais do século XIX, era vista como uma profissão masculina. A esse respeito Louro (2001, P. 449) esclarece que os homens a exerceram com mais frequência, tanto na ministração das “aulas régias” – oficiais – quanto como professores autônomos (LOURO, 2001, P. 449). As mulheres passam a tomar lugar na educação, quando os valores morais da época julgavam inadequada a educação das meninas pelos professores homens. Esse processo evoluiu para a feminização da docência no século XX.

### 2.3 A feminização da docência

São dois os motivos para essa inserção das mulheres no magistério, conforme Almeida (1998, p. 65): o “repúdio à co-educação liderado pela Igreja Católica” e a “necessidade de professoras para reger as classes femininas.

No mesmo século foi registrado um aumento considerável nas matrículas de mulheres nas escolas normais brasileiras e, ao mesmo tempo, a saída dos homens das salas de aula, fato que pode ser associado à demanda de mão de obra no setor industrial brasileiro em ascensão.

Ainda de acordo com Louro (2001, p. 449), objetivava-se, com a criação das escolas normais, formar professoras e professores, entretanto não se atingiu o objetivo do modo esperado. Explica: “pouco a pouco os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens”.

No século XX a feminização se consolidou, e as mulheres começaram a trabalhar como professoras sob a mesma condição de missão e apostolado. Na década de 1960, em seu livro *Magistério primário numa sociedade de Classes*, publicado em 1969, Luiz Pereira apresenta a docência primária como uma ocupação quase exclusivamente feminina cujos índices chegavam, em 1964, a 93,4% das 289.865 pessoas filiadas a tal atividade no Brasil.

Segundo o autor, os argumentos que justificam esses dados são de dois tipos: a) traços da personalidade marcados por docilidade, paciência, abnegação e dedicação e b) fatores típicos do funcionamento do ensino: salário considerado baixo, carga horária reduzida e prestígio ocupacional insatisfatório. É interessante destacar que as características apontadas no primeiro tipo estão relacionadas à passividade, que expunham as mulheres a condições desvantajosas diante dos sistemas urbano-industriais acentuadamente competitivos.

Na década de 80 o quadro acima descrito se mantém: as mulheres representam 87% do corpo docente, conforme o censo de 1980. Hypólito (1991, p.30), utilizando-se de dados apresentados por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, retrata a participação majoritária das mulheres no magistério entre os anos de 1970 e 1980, nos quais o corpo docente feminino aumentou em 47% contra 40% do masculino.

Esse foi um período rico em produções acadêmicas em que as questões de gênero e educação se articularam, ainda que com pouca profundidade. Como exemplo temos o artigo de Bruschini e Amado, publicado em 1988, intitulado *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*, com o objetivo de avaliar a intersecção dos estudos sobre mulher com aqueles realizados na área da educação. As autoras criticam a postura de alguns autores (homens e mulheres) para quem a profissão docente se apresenta neutra do ponto de vista do gênero.

Os dados referentes à presença da mulher na docência atualmente, mais especificamente na Bahia, assemelha-se àqueles dos anos 80 do século anterior. Observa-se, porém, uma redução acentuada de homens no magistério.

Ao lado da natureza e da posição de classe social, as relações de gênero figuram entre as três categorias utilizadas por Hypólito (1997), para interpretar o trabalho docente. Postula, pois, que a proletarização é advinda do processo de assalariamento e precarização profissional. Tomando por base as análises de gênero, o autor destaca a categoria dos professores do Ensino Fundamental como a principal a sofrer um processo de feminização e a isso atribui a sua desvalorização.

Ao tentar explicar o aumento da presença feminina, Enguita (1991, p. 53) apresenta como primeiro argumento ser o ensino uma das atividades extradomésticas aceitas pela ideologia patriarcal como adequada para as mulheres além de ser vista como uma ocupação provisória e preparatória para a maternidade. A realidade específica da Espanha, por ele apresentada, não difere da brasileira, se considerarmos as ponderações de Almeida (1996, p. 74):

Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério.

Convém destacar como um dado bastante relevante a mudança relativa à participação do professor na renda familiar, tendo no magistério a sua principal fonte. Na Bahia a participação das mães com filhos menores de 14 anos na renda familiar era de 69% passando

a 76%. Com esses dados do IBGE, de pesquisa realizada em 2013, o lugar ocupado pelas professoras, antes caracterizado como complementar torna-se nitidamente determinante na economia das famílias.

Para finalizar essa discussão importa destacar pretensões políticas ao ampliar a participação das mulheres no magistério, posto que ganhavam menos, o que viabilizaria o acesso ao ensino a todos, com custos reduzidos para o governo. Assim elas assumiriam uma função recusada pelos homens, não por motivação salarial, mas por uma suposta vocação. Esse raciocínio assim se explicita:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (CATANI,1997, p. 28-29)

Desde a primeira característica definidora de uma profissão – a competência – apontada por Enguita (1991), até essa última, reconhecemos ambos os fios do poder e do saber, percorrendo a trama da proletarização desses professores. Esse último nos remete aos programas de formação continuada em serviço, e o primeiro às instituições promotoras, responsáveis pela sua implementação. E os dois estão inscritos numa discussão muito maior: o controle dos sujeitos e dos discursos e o exercício do poder nas inúmeras esferas da sociedade. Nela o sistema de ensino tem como propriedades a ritualização da palavra por meio dos papéis fixados para os sujeitos que a enunciam.

Essas são postulações de Michel Foucault (2003) defendidas em sua obra *A ordem do discurso* nas quais nos apoiaremos, para uma análise do programa de formação de professores proposto no Pacto pelo Ensino Médio. Conforme dissemos no tópico 1, o seu estudo importa, porque o trataremos como parte de um projeto destinado à domesticação dos professores, com desdobramentos sobre a formação dos estudantes, motivada pelo desejo de servir aos interesses neoliberais.

Assim, julgamos pertinente assinalarmos o distanciamento teórico de Foucault do materialismo histórico, uma vez que ele não partilha das postulações, segundo as quais há uma classe dominante e uma dominada.

### **3.0 A ordem do discurso na formação do Pacto**

Um discurso, para Foucault (2003) pode ser definido como rede de signos conectada a diversos outros discursos – ou a outras várias redes de discursos –, em um sistema aberto que

a um só tempo registra, reproduz, fixa valores para uma certa sociedade, e assim os torna perpétuos. Nesse sentido, o discurso não consiste, pois, em um encadeamento lógico de frases e palavras para a construção de um significado em si. Ele transcende tal processo e se coloca como um instrumento significativo de organização funcional a fim de estruturar determinado imaginário social. Assim, deixa o discurso de ser um representante dos sentidos pelos quais se luta e/ou se debate para tornar-se um instrumento do desejo.

Trata-se, portanto, de uma compreensão explicitada pelo filósofo (2003, p. 9) nos seguintes termos: “[...] o discurso, longe de ser [...] [um] elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica [...] [é, antes,] um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes”. Pouco antes de assim conceituar o discurso, o autor declara ser a ordem das leis o seu lugar e o seu poder advindo das instituições. Para tanto utiliza-se de uma simulação de diálogo entre o desejo e a instituição para destacar o poder que atravessa esses discurso e regula as relações na sociedade. Atentemos para a ilustração:

O desejo diz: Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz; E a instituição responde: Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 2012, p. 7).

Em sua obra *A ordem do discurso*, Foucault (2012) propõe mostrar que os discursos os quais circulam na sociedade são controlados, perpassados por formas de poder e de repressão. E, à medida que apresenta os diversos procedimentos de controle responsáveis por limitar a enunciação do discurso, revela a existência de tabus para a produção deste, tendo em vista que nem tudo pode ser dito por qualquer sujeito, em qualquer lugar ou circunstância. Desse modo, discute as relações entre o poder e o saber que permeiam a produção do discurso na sociedade.

A discussão desenvolvida na referida obra permite compreender que ambos estão mutuamente interligados por meio de práticas específicas. As instituições educacionais inscrevem-se nesse quadro e são abordadas pelo escritor francês, para quem o sistema de ensino se caracteriza pela ritualização da palavra, pela fixação de papéis para os sujeitos que falam e pela distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e saberes (FOUCAULT, 2003, p.44-45).

No interior do sistema educacional, encontram-se os mais diversos processos de ensino-aprendizagem voltados para a formação dos professores e dos alunos. Tais processos,

por sua vez, são realizados por meio de reais situações de interação, perpassadas por diversas relações marcadas pelo poder e pelo saber.

É nesse contexto de investigação teórica que observamos que os processos formativos de professores se constituem situações de interação verbal, nas quais se encontram sujeitos e instituições produtores de discursos e saberes. Na primeira, advindos de um processo de formação ministrado pelos mentores da proposta em estudo, encontram-se os sujeitos que ocupam posições de professores-formadores, responsáveis por socializá-las com os professores-alunos. Ambos constituem uma *sociedade de discurso*<sup>2</sup> e, como sujeitos “autorizados” a produzir saberes e difundi-los, interferem nos processos de apropriação dos saberes.

Os últimos, professores em processo de formação em serviço, quando em sala de aula, desempenham o mesmo papel que os primeiros, em função do lugar social de onde produzem seus discursos. Tais saberes, por sua vez, pertencem a uma determinada corrente de pensamento, e é a aceitação desses saberes ou a sua rejeição que liga esses sujeitos, constituindo-se assim numa *doutrina*<sup>3</sup>.

A formação continuada de professores de Português em serviço, objeto de nosso estudo, se apresenta como esforço de intervenção na realidade escolar mediado pela linguagem. Como tal mobiliza sujeitos, desejos e poderes, produz saberes. Faz isso em nome de uma instituição – o Ministério de Educação – representando assim o lugar do poder. Desse modo, esta formação situa-se num espaço em que se cruzam, relacionam-se o poder e o saber. A análise discursiva do referido programa requer um olhar sobre os possíveis limites que regulam os discursos nele produzidos.

Abordar a formação continuada de professores enquanto processos de construção do conhecimento nessa perspectiva evoca os postulados defendidos por Foucault (2003), cuja obra discute a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as atravessam. O filósofo

---

<sup>2</sup> Sociedade de discurso consiste em um dos mecanismos de controle dos discursos, postulados por Foucault (2003), cuja função é produzir ou conservar discursos para circulação em espaços fechados, segundo regras restritas.

<sup>3</sup> A doutrina encontra-se no interior das sociedades de discurso e refere-se ao procedimento de controle em que os sujeitos devem compartilhar das mesmas verdades, conforme regras preestabelecidas.

francês (2003, p. 8-9) defende que existem diversos procedimentos que controlam a produção dos discursos em nossas sociedades, a partir do seguinte postulado:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Esse postulado permite-nos compreender que a sociedade se torna normativa e disciplinada através da linguagem verbal e não verbal, por meio dos discursos que se proliferam indefinidamente nas mais diversas situações de interação. Um processo que demanda, segundo o referido autor, mecanismos de controle externo e interno de discursos, procedimentos estes responsáveis por determinar limites aos discursos possíveis e, por conseguinte, às interações verbais nas quais tais discursos são produzidos.

### 3.1 Os mecanismos externos de controle do discurso

Defende, portanto, o referido autor, que entre os procedimentos de controle externo estão aqueles de exclusão, a saber: a interdição, a separação entre razão e loucura e a vontade de verdade (o verdadeiro *versus* o falso). O primeiro limita a enunciação do discurso, por impor a este a existência de tabus, tendo em vista que nem tudo pode ser dito por qualquer pessoa, em qualquer lugar ou circunstância, representando assim a proibição da palavra.

Nesse sentido, é inegável a relação das interdições dos discursos com o desejo e o poder, quando o autor declara serem os discursos marcados pela busca de ambos e do controle daquilo que enunciam. Defende, pois, que as interdições que atingem o discurso revelam a ligação destes com o desejo e com o poder (FOUCAULT, 2003, p. 10). A esse respeito, Barros (2008, p.49) conclui: “Dessa forma, o controle do discurso significa o controle do próprio poder. E se para o autor, o discurso está diretamente relacionado à ‘reverberação de uma verdade’ (p.49), mantém-se essa verdade socialmente instituída.” O discurso, então, muito mais que a tradução dos sistemas de dominação, configura-se no “[...] poder do qual pretendemos nos apoderar” (FOUCAULT, 2003, p. 10).

O segundo procedimento de exclusão apresentado é o da separação e da rejeição explicitado pela oposição entre a razão e loucura. A exclusão é bem explicada a partir do discurso do louco que a sociedade não aceita e é considerado nulo por não atender às exigências sociais.

O terceiro procedimento, a vontade de verdade (aquela que legitima o próprio discurso, em si mesmo, e se impõe de modo universalista e excludente), por sua vez, trata da oposição do

verdadeiro e do falso. Tal vontade de verdade, de modo semelhante aos demais sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional, é legitimada, reforçada por meio de práticas pedagógicas, da circulação de textos, das falas nelas envolvidas (dos livros, das editoras, das bibliotecas). Desse modo, essa vontade de verdade, institucionalmente apoiada, exerce sobre os demais discursos um tipo de pressão, de poder de coerção (FOUCAULT, 2003).

Sobre a oposição verdadeiro *versus* falso, Geraldi (1993), por sua vez, apoiado nas teorias do filósofo citado, adverte que, uma vez que não existe a verdade, mas se está numa verdade, as exclusões dos discursos ditos falsos são historicamente definidas, a exemplo da queima de livros, promovida pela inquisição. Entendemos, portanto, que os discursos sofrem influências de regras sociais e de instituições detentoras de saber que, por seu turno, garantem aos discursos o poder de serem aceitos como verdadeiros. Esse terceiro mecanismo de exclusão muito nos interessa na análise do programa em questão.

Além dos procedimentos externos, há ainda os internos, os quais são exercidos pelos próprios discursos no seu interior. Constituem-se, então, princípios de rarefação do discurso: o *comentário*, a *autoria* e a *disciplina*, tratados em seguida.

### 3.2 Procedimentos internos de controle do discurso

A função do comentário, de conformidade com esse escritor, não é outra senão a de dizer o que se encontra silenciosamente articulado no primeiro texto. Paradoxalmente, o comentário, por incidir sobre o primeiro texto, é por este controlado; entretanto, na medida em que o locutor comenta de uma determinada forma também exerce controle sobre o texto comentado. A relação entre ambos permite não só construir novos discursos, trabalhar com o acaso do discurso, mas também possibilitar outros dizeres além do texto mesmo. Sendo assim, para o autor, “[...] o novo não reside naquilo que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2003, p.26).

A autoria é o segundo procedimento de rarefação do discurso. Foucault (2003) concebe o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, do qual se espera identidade e coerência. Essa percepção de tal princípio é por Foucault assim explicitada (2003, p.27, 28): “[...] pede-se que o autor preste contas da unidade do texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que o atravessa [...]”

Ao estabelecer relação entre os dois primeiros procedimentos de limitação do discurso, o autor (2003) esclarece que, enquanto o comentário exerce essa limitação do discurso por

meio de uma identidade sob a forma de repetição, na autoria essa identidade se revela pelos traços de individualidade.

O terceiro procedimento de controle do discurso, a disciplina, caracteriza-se por reunir um conjunto de procedimentos, de métodos, de proposições consideradas verdadeiras, disponíveis àqueles que por eles se interessem. A sua existência está relacionada à possibilidade de formulação indefinida de proposições novas, ainda que de conformidade com regras estabelecidas. Foucault (2003, p. 30) assim define a disciplina:

[...] um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, técnicas e de instrumentos [...] uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.

A disciplina opõe-se tanto aos mecanismos de autoria quanto ao comentário. É contrária a este por não trazer em si o desvelamento de um sentido nem a repetição de uma identidade, mas aquilo que é necessário para a formulação de novos enunciados. E se opõe àquela pelo caráter de anonimato próprio da disciplina. Há, entretanto, um traço que caracteriza esses três princípios – a função coercitiva.

Sendo a disciplina um princípio de controle da produção do discurso, que dita regras e se mostra capaz de classificar as proposições em verdadeiras ou falsas, inferimos que o programa de formação continuada em estudo constitui-se uma disciplina que se insere no interior de outra disciplina, qual seja: a Língua Portuguesa. Esta, entendida enquanto objeto de ensino-aprendizagem, constitui-se em uma disciplina institucionalmente definida.

Desse modo, o Pacto pelo Ensino Médio exerce, em seu processo de formação, o controle dos discursos dos sujeitos partícipes desse programa (professores-formadores e professores em formação), na medida em que seus mecanismos de controle incidem sobre os discursos em circulação, sobre os sujeitos envolvidos e as formas de participação nas interações. Ademais, o referido programa propõe-se a difundir um saber institucionalmente demarcado, e para esse fim seleciona procedimentos, métodos e saberes classificados como verdadeiros. Enfim, formula proposições novas, a partir de regras estabelecidas.

### 3.3 O poder-saber na implementação do Pacto

Existe ainda, de acordo com Foucault (2003), um terceiro grupo de controle dos discursos – aquele que incide sobre os sujeitos, na medida em que determina as condições de funcionamento desses discursos e impõe regras aos indivíduos que os enunciam. Com efeito, restringe o acesso de alguns a determinadas regiões do discurso. Entretanto, há aqueles que a

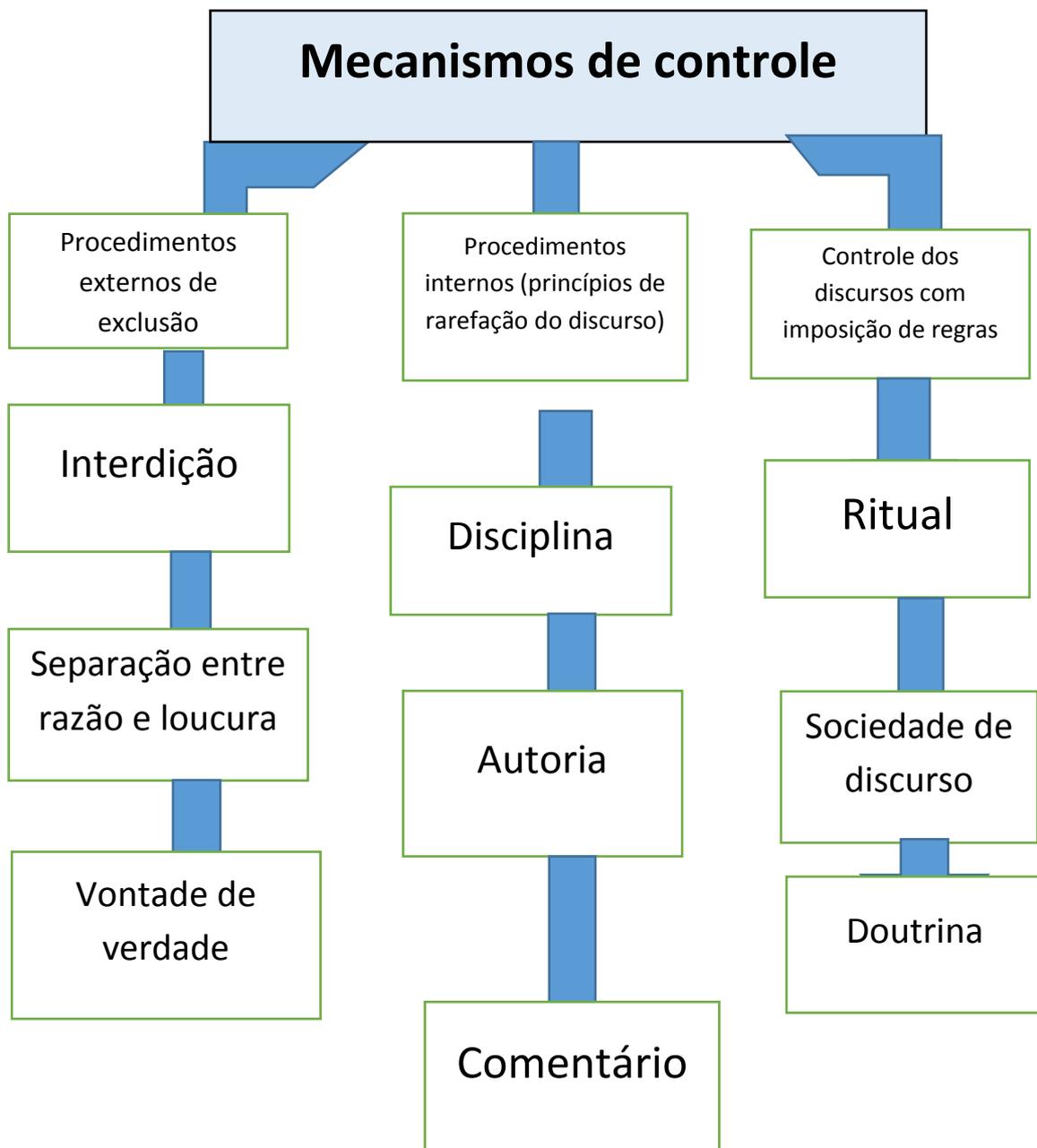
elas têm acesso, mas o têm sob determinadas condições e, por meio destas, estabelece-se uma seleção prévia. Nessa perspectiva, o autor declara ser o ritual uma forma de restrição que define a qualificação necessária aos indivíduos para a sua participação em determinadas regiões do discurso. Assim, o ritual determina para esses sujeitos que falam papéis preestabelecidos.

A partir do exercício da seleção promovida pelo ritual, surgem as sociedades de discurso, constituídas por sujeitos autorizados, responsáveis por conservar ou produzir discursos. A circulação de tais discursos deve, pois, ocorrer em espaço fechado, e a sua distribuição realizar-se conforme regras estritas. Dessa maneira, favorece a perpetuação dos detentores do discurso, uma vez que só entre eles esse discurso pode circular.

Contrariamente à sociedade de discurso, a doutrina é propensa a difundir-se, todavia consiste em um mecanismo de controle por requerer dos indivíduos o reconhecimento das mesmas verdades (os discursos validados) e aceitação de regras preestabelecidas. Assim, a doutrina vincula os indivíduos a certos tipos de enunciados, proibindo-lhes o acesso a todos os outros. Trata-se de uma relação de pertencimento recíproco, por meio do qual se reconhece o enunciado e o sujeito que fala, diferenciando-o dos demais.

Como bem argumenta Foucault (2003, p. 42): “Ora, a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro”. Há, nesse sentido, uma sujeição dupla: desse sujeito aos discursos e desses discursos ao grupo, ainda que virtual, dos indivíduos que falam.

Todos esses procedimentos, sistematizados por nós no quadro a seguir, apontam para a existência de grandes planos de apropriação social dos discursos ou dos saberes. Nesse contexto, Foucault destaca o sistema educacional como meio político capaz de conservar ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e poderes que carrega consigo.



Fonte: elaborado pela autora

Nessa perspectiva, num processo de formação continuada de professores, o professor-formador, enquanto partícipe de uma sociedade de discurso, respaldado por uma instituição e por uma determinada doutrina, coloca-se como detentor de um discurso que deve ser reconhecido pelos professores cursistas, atendendo a regras preestabelecidas. Nesse lugar de poder-saber, compete ao formador divulgar as verdades sobre o Ensino Médio com suas alterações curriculares, a disciplina Língua Portuguesa; aos professores em formação, a tarefa de ouvi-las e incorporá-las ao seu fazer pedagógico. Esses papéis se assemelham, respectivamente, àqueles desempenhados pelo educador e pelo educando, igualmente preestabelecidos pelo modelo tradicional de ensino.

Apoiados nas contribuições dos postulados foucaultianos, abordamos a formação continuada de professores de Português em serviço no Pacto pelo Ensino Médio, atentando

para os mecanismos de controle que permeiam as situações de interação decorrentes desse processo.

#### **4.0 A formação no Pacto sob o olhar foucaultiano**

Inicialmente entendemos ser o programa em estudo caracterizado como uma disciplina, por reunir um conjunto de regras, procedimentos, recursos e proposições considerados verdadeiros. Ademais, as reflexões realizadas até o momento, à luz dos postulados foucaultianos, também permitem compreender o processo de formação em questão como uma prática discursiva, atravessada por relações de poder, inscrita em um sistema de apropriação de saberes.

Entendemos tratar-se de uma prática discursiva, porque, além de colocar em circulação discursos que dão origem a outros, selecionam determinados saberes como verdades a serem aceitas (MARTINS, 1998).

Um outro aspecto a ser considerado é que o acesso ao programa e os benefícios dele decorrentes, inclusive o financeiro, são permitidos somente aos professores do Ensino Médio da Rede oficial de ensino.

Nessa restrição consiste o seu *ritual*, a qualificação necessária aos professores para a participação, responsável por determinar-lhes papéis preestabelecidos. E assim é instituído pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas”.

Com o Pacto, conforme notícia divulgada no Portal do MEC, o Ministério pretendia oferecer, em 2014, formação continuada a 495,6 mil professores do ensino médio, em 20 mil escolas públicas no país todo. Para a sua implementação, contava com a adesão das 27 unidades da Federação, de 40 universidades e institutos federais.”

Determina para tanto os papéis das instituições envolvidas, no Art. 3º do decreto acima citado.

[...] A formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio será organizada da seguinte forma: I - as instituições de ensino superior (IES) formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as secretarias estaduais e distrital de Educação, são responsáveis pelo processo de formação; II - às IES compete a formação de formadores regionais; III - os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e IV - os orientadores de

estudo são responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio.

Quanto aos benefícios, determina o mesmo decreto:

CONSIDERANDO a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, [...] resolve "ad referendum": Art. 1º Estabelecer os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio[...]

Além dessa, reconhecemos uma outra forma de controle do discurso: a vontade de verdade. A vontade de verdade na formação do Pacto é legitimada e reforçada pela circulação de textos, delimitada no Art. 2º do mesmo decreto. Nele as orientações teórico-metodológicas são estabelecidas nos termos seguintes: “em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).” Esse ciclo se completa com os PCN, destinados a fundamentar a reflexão do docente sobre a sua prática, conforme mencionamos no início deste capítulo.

No tocante ao ensino de LP, a perspectiva norteadora do ensino, conforme os Parâmetros, é a sociointeracionista, assim explicitada:

O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais (BRASIL, 1999, p.139).

A linguagem verbal é, nessa mesma página, abordada como “construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos”. E na sua gênese encontram-se o homem, a mulher, seus sistemas simbólicos e comunicativos inscritos num contexto sociocultural. O texto constitui-se em unidade da linguagem, “compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa consiste no “principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico”.

Um dado curioso acerca da perspectiva norteadora do ensino, explicitada no excerto extraído dos PCN, é a referência ao saber do aluno como “ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido”. No entanto, nos processos formativos para os professores em serviço, na sua efetivação, os saberes docentes não têm sido tratados como ponto de partida para a definição dos aspectos e conteúdos a serem discutidos e estudados.

O aluno, nesse contexto, deve ser tratado como produtor de textos, por meio dos quais se faz entender e se constitui como ser humano. Sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP determina: “Deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico constitutivo de cada aluno em

particular e da sociedade em geral.” (BRASIL, 1999, p.139). Logo, a partir de tais pressupostos são propostas as prática de ensino: análise linguística, leitura e produção textual.

O que nos preocupa e aflige, ao transpormos tais postulações para a nossa realidade escolar, é que os mentores desse documento, no fazer da sua elaboração e edição, parecem pressupor já serem os professores conhecedores das teorias que o fundamentam. Desse modo, supõe-se que ignoram as lacunas e fragilidades da formação inicial de tais docentes, além do fato de que muitos deles são egressos da graduação há mais de uma década.

Essa situação se agrava, no tocante à divulgação e ao acesso aos PCN, quando, verificamos, em nosso trabalho de mestrado, que 90% (noventa por cento) dos professores entrevistados não possuíam um exemplar dos PCN. Das oito escolas visitadas somente uma dispunha de um exemplar, disponível na sala da direção.

É igualmente pertinente destacar um dado curioso acerca da perspectiva norteadora do ensino, explicitada no excerto extraído dos PCN: a referência ao saber do aluno como “ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido”. No entanto, nos processos formativos para os professores em serviço, na sua efetivação, os saberes docentes não têm sido tratados como ponto de partida para a definição dos aspectos e conteúdos a serem discutidos e estudados.

Persiste, portanto, nesse cenário um velho e conhecido problema: o enorme fosso entre as postulações teóricas e o fazer docente. A articulação entre ambas permanece nevrálgica e aponta para um equívoco: a naturalização da relação teoria-prática, sobre a qual nos debruçaremos adiante quando discutiremos sobre formação continuada e ensino. Pode-se ver nessa trama muitos fios frágeis, tornados invisíveis, subjacentes à vontade de verdade.

No contexto descrito, a formação em estudo configura-se como um dizer autorizado, provido de poder para selecionar os conhecimentos necessários à formação dos partícipes e orientar os procedimentos a serem adotados por eles para as mudanças efetivas na sua atividade pedagógica. Assim, o discurso dessa formação é, de acordo com a definição de Martins (1998), apoiada no conceito de prática discursiva de Foucault (1987), um discurso formador autorizado. Formador porque veicula saberes destinados a fundamentar a formação dos professores; e autorizado por determinar regras para o funcionamento desse processo, provido de suporte institucional. Desse modo, legitima tais saberes, autorizando alguns sentidos e silenciando outros.

Esse programa de formação de professores de Português em serviço, portanto, veicula um saber-poder, utilizando-se de mecanismos de controle dos sujeitos e dos discursos e, dessa

forma, garante a proliferação dos discursos eleitos como verdadeiros. Assim determina limites aos discursos possíveis e, conseqüentemente, às interações verbais nos quais são produzidos.

Como se pode ver, um estudo sobre a proletarização docente é pontado de diferentes elementos e aspectos, dada a sua complexidade. Entre eles destacamos as relações de poder responsáveis pelo controle dos sujeitos e seus discursos. Do presente estudo não escapam considerações sobre a constituição daqueles e os efeitos de sentido produzidos nesses. As imagens construídas por tais sujeitos sobre si, o outro e os processos dos quais são partícipes, assim como a sua identidade também são aqui contemplados.

Esse fenômeno, então, constitui-se pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si, conforme a compreensão de Eckert Hoff (2008, p.69): “A identidade é compreendida como configurações e reconfigurações que balizam um trajeto, em suas transformações, retificações, metamorfoses, possibilidades e impossibilidades, provocando uma perturbação identitária, pelos mundos estrangeiros que habitam em nós mesmos.” É nessa perspectiva que retomaremos o conceito de identidade no capítulo seguinte, quando as formações imaginárias dos professores sobre si mesmos, os alunos e a aula serão analisadas.

As categorias apresentadas anunciam o nosso percurso metodológico, sustentado nas contribuições do materialismo histórico, da Linguística e da teoria psicanalítica - bases epistemológicas da Análise de Discurso Francesa.

## CAPÍTULO II

### A TRÍADE PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO: IMAGENS E DISCURSOS DIVERSOS

O que é afinal um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra;  
 senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos que falam;  
 senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso;  
 senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

(FOUCAULT, 1996, p.44)

O professor, o aluno e a aula estiveram em foco no capítulo anterior inscritos nas relações sociais do modo capitalista de produção de trabalho. Neste interessa-nos uma discussão acerca dos dois sujeitos e as suas formações imaginárias a respeito de si mesmo, do outro e de ambos sobre a aula.

A aula será abordada enquanto acontecimento, o que conforme Geraldi (2015, p. 97) implica tomá-la “como lugar donde vertem as perguntas”. O autor (p.100) explica: “Ensinar não é mais transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas, portanto só se pode partir de perguntas.” Assim, a transmissão de informações cede espaço para a construção de respostas a perguntas suscitadas a partir do vivido do professor e do aluno. Portanto, acreditamos ser a relação dos sujeitos com seus próprios vividos e experiências a base da aprendizagem, sendo a aula um lugar onde esta última pode ocorrer.

#### **1 Considerações iniciais sobre a aula**

Na mesma linha de raciocínio, Geraldi (p. 96) se posiciona no seguintes termos sobre a aprendizagem: “Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas.” Logo, não se concebe mais ensinar como informar e transmitir conhecimento, mas também possibilitar ao sujeito inscrito nesse processo a construção de respostas para tais perguntas.

Em face dessas considerações, qual seria o papel do professor? Responde Geraldí (2015, p. 95):

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas.

Tem-se nessa discussão aspectos relativos à construção da identidade profissional do professor na sua relação com o conhecimento, e, inevitavelmente, com os lugares ocupados por ele e pelo estudante no espaço escolar ao longo da história. Nesse quadro, o autor destaca também a relação entre ambos. Ele defende que as diferentes posições ocupadas pelos elementos da tríade professor-aluno-conhecimento são definidas pela proposta pedagógica adotada, cuja ênfase tem recaído sobre um desses polos. A aula é, portanto, o encontro no qual convivem esses sujeitos, que sobre ela constroem as suas formações imaginárias. Por esse motivo será tomada como centro desta investigação.

Consideramos tal compreensão de aula um avanço, na medida em que considera o saber como capacidade de compreender problemas, elaborar perguntas e traçar caminhos para construir respostas. Trata-se de uma percepção que comporta a associação do saber às práticas sociais. Geraldí (p.94) explica: “O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto [...] de forma sistemática, racional, na atividade científica.” A herança cultural se apresenta, então, como um conjunto de conhecimentos e de saberes, não como um conjunto de disciplinas científicas.

Nas nossas vivências com formação continuada de professores de Língua Portuguesa e a docência no Ensino Médio, temos verificado um movimento na contramão dessa perspectiva. Pois o que se tem feito é apresentar aos alunos respostas prontas para perguntas que não foram feitas nem provocadas.

Não queremos com isso desconsiderar o que chamamos de pequenas revoluções vivenciadas nas diversas salas de aulas, nos diferentes cantos do país, a exemplo das Escolas Teotônio Ferreira Brandão, de Ensino Fundamental e Augustinho Brandão, de Ensino Médio em Cocal dos Alves, no Piauí. Essas escolas ganharam destaque nacional pela conquista de mais de 100 prêmios e medalhas nos últimos nove anos, na *Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP*. Anualmente, cerca de 70% dos alunos do Ensino Médio da escola mencionada são aprovados em vestibulares das universidades públicas. Em 2010, os seus egressos obtiveram 100% de aprovação nas universidades públicas do estado.

Reconhecemos em algumas escolas públicas o esforço do professor e do aluno pela produção do conhecimento, mobilizados por perguntas provindas de um impulso para a descoberta, para a novidade. A análise discursiva do *corpus* a que nos propomos constitui-se um desses esforços, movidos pela vontade de pesquisar para conhecer, e a partir disso poder intervir. Tomaremos para tanto os dispositivos teórico e analítico da Análise de Discurso francesa.

## **2 A Análise de Discurso francesa – contribuições teórico-metodológicas**

Os estudos da linguagem, no decorrer do século XX, ocorreram sob as concepções dos paradigmas formalista e funcionalista, na sua pluralidade, os quais não se mostram sempre excludentes, mas sim complementares. Entretanto tais paradigmas não se revelaram suficientes para explicar os fenômenos da linguagem, na sua estreita relação com a sociedade.

Heine (2011, p.16) classifica inadequada a classificação das pesquisas linguísticas do citado século apenas nos dois primeiros paradigmas, uma vez que os estudos da Análise de Discurso de linha francesa não se encaixam em nenhum desses. Por esse motivo, julgamos procedente a existência de um terceiro paradigma – o Ideológico-discursivo, proposto pela autora, nos seguintes termos:

Sugere-se, então, neste artigo, que, no século XX, considerem-se não apenas o paradigma formal e o funcional da linguagem, mas também um terceiro paradigma aqui denominado de Paradigma ideológico-discursivo, cuja principal vertente é a Análise de Discurso de linha francesa.

Esse paradigma abriga estudos os quais consideram a linguagem enquanto lugar de debate e de conflito, logo implica o reconhecimento pelo confronto ideológico (ORLANDI, 2006), postulações essas amplamente defendidas pela Análise do Discurso francesa, que chamaremos AD.

A AD é definida como disciplina ou campo do saber inaugurado por Michel Pêcheux, com a publicação da obra *Por uma Análise Automática do Discurso* (1988). Surge em um período marcado por conflitos socioeconômicos, históricos e políticos, e da necessidade de superação de uma linguística frasal, incapaz de dar conta do texto na sua complexidade. Nessa busca, elege o discurso como objeto de estudo, inserindo-o na relação da língua com a história, com o sujeito e com a ideologia.

A solidez dessa nova disciplina deve-se a Michel Pêcheux, linguista, lexicólogo, que propõe, então, a AD, redimensionando o corte saussureano. Ele considera a nova disciplina

como uma ruptura epistemológica, por inserir o estudo do discurso num campo em que se articulam questões relativas ao sujeito e à ideologia (MALDIDIER, 1997).

A autora citada (p. 19) assegura, assevera sobre as formulações do escritor francês acerca do discurso: “A construção do objeto discurso não é uma simples ‘superação da linguística saussureana”. Para Pêcheux, o sentido relaciona-se ao histórico, ao ideológico. Logo, a significação, por ser da ordem da fala e do sujeito, não pode ser sistematicamente apreendida, uma vez que o sentido pode sofrer alterações, conforme as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. Assim, Pêcheux concebe os sujeitos e o discurso como históricos e ideológicos, transferindo os processos de significação para um novo terreno.

No lugar de uma semântica da língua, a semântica do discurso por ele proposta traz em seu interior a convergência entre elementos linguísticos, históricos e socioideológicos. Dessa forma, associa língua e sociedade, pois considera as condições sociohistóricas, em que os discursos são produzidos, constitutivas de suas significações. Tem-se nesse quadro teórico o conceito de condições de produção, advindo do marxismo, em que o discurso se apresenta afetado pela exterioridade. Em sua obra *Por uma Análise Automática do Discurso*, Pêcheux(1969) discute a teoria do discurso, propondo-se a investigar como se relacionam a língua e a história nos processos discursivos

As condições de produção compreendem, portanto, as circunstâncias de enunciação, a relação entre os interlocutores e o contexto sócio-histórico-ideológico. Esse último reúne elementos da sociedade com suas instituições, indo muito além do contexto imediato. Desse modo, as condições de produção correspondem à situação, no seu sentido amplo e a relação entre os sujeitos, e esses caracterizam o discurso – objeto de estudo da AD. Amaral (2015, p.39) explica de forma precisa:

As condições de produção de um discurso, pois, estão relacionadas à totalidade de um processo sócio-histórico, um processo social em movimento que supõe indivíduos em relação com a cultura, sociedade e a economia, tudo isso constituindo a substância da história.

Sendo assim, elas são constitutivas da significação daquilo que é dito. A autora esclarece ainda não se tratar da situação empírica, mas da sua representação no imaginário histórico-social, ou seja, a exterioridade constitutiva do discurso. Essa, por sua vez, “[...] corresponde aos discursos já existentes e com os quais o discurso se constitui como um outro discurso; trata-se do processo entre discursos – o interdiscurso.” (AMARAL, 2016, p.40)

## 2.1 O interdiscurso, o intradiscurso e o discurso

O interdiscurso - o já dito e esquecido, com um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação - é considerado um conceito chave da AD, por designar:

[...] esse ‘todo complexo dominante’ das formações discursivas. [...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que dela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é sob o complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1997, p. 16):

Assumindo o ponto de vista enunciado por Pêcheux, Orlandi (2001) refere-se ao interdiscurso como o saber discursivo que torna possível todo dizer, o já dito capaz de sustentar cada tomada da palavra. São formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Elas são indispensáveis para a compreensão do funcionamento do discurso e a sua relação com a ideologia e os sujeitos; enfim, para a construção dos sentidos. Esses últimos são sempre determinados ideologicamente. Por isso, o intradiscurso, o fio do discurso, só pode ser entendido na sua relação com o interdiscurso.

De conformidade com a Orlandi (2001, p.33), o intradiscurso designa “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”. À noção de interdiscurso ela contrapõe a de intradiscurso, relacionando o primeiro com o eixo da constituição, “um eixo vertical no qual se encontram todos os dizeres já ditos e esquecidos que representam o dizível (p. 32)”. Já com o eixo horizontal – o intradiscurso – associa-se a ideia de formulação. Logo, toda a enunciação encontra-se no cruzar de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualização do já-dito (formulação). Assim, todo dizer situa-se na confluência do eixo da memória e da atualidade.

O interdiscurso tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Sendo assim, o sentido de um texto é, então, apreendido no espaço interdiscursivo entre as FDs em questão num discurso.

Qual seria então o conceito de discurso? Vejamos, nos dizeres de Amaral (2016, p. 40): “O discurso, assim compreendido, se revela como uma particularidade que cumpre a sua função no processo de constituição, produção e reprodução da vida em sociedade.” Aponta assim o quanto a língua e a história são indissociáveis.

Tal perspectiva está vinculada aos pressupostos teóricos pêcheutianos, uma vez que o discurso é considerado por Pêcheux (1997) como efeito de sentido, que revela a ideologia funcionando a partir da materialidade linguística, o texto. Brandão (2004) define-o como “toda atividade comunicativa entre interlocutores; atividade produtora de sentidos que se dá entre falantes”. Acrescente-se a essa definição que esses interlocutores se situam num determinado tempo histórico, num espaço geográfico, carregam consigo a ideologia do grupo

a que pertencem. Para nós, tem-se o discurso na remissão do texto a fatores sócio-históricos e ideológicos, ou seja, à exterioridade.

A AD objetiva, portanto, a compreensão de como se produzem os efeitos de sentido e como ocorrem os processos de constituição dos sujeitos envolvidos numa determinada situação de interação. Posiciona-se assim por entender que são esses dois elementos (sujeito e sentido) que instituem o funcionamento discursivo de qualquer texto. Para tanto, parte do texto, assim percebido por Orlandi (2006, p. 116 - 117): “[...] visto, pois, como unidade de significação, é o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem”.

As considerações iniciais feitas sobre a disciplina em estudo já apontam para as suas bases epistemológicas fincadas na Linguística, nas Ciências Sociais e na Psicanálise. Sobre a primeira já tratamos em parágrafos precedentes. No que se refere à segunda, comporta um nome em cujas ideias se apoia o projeto da AD – Althusser – com a obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos*, publicada em 1970, assunto do próximo tópico.

## 2.2 A interpelação ideológica do sujeito

Essa obra parte do pressuposto de que as ideologias têm existência material, logo devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais, que reproduzem as relações de produção. Em seu conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado, o autor (1970, p. 68) ilustra bem tal pressuposto: “Designamos pelo nome de Aparelhos Ideológicos do Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato, sob a forma de instituições distintas e especializadas”. O seu funcionamento se dá pela ideologia. A escola, a religião complementam as ações do Estado. É, então, por meio de suas práticas e de seus discursos que se pode depreender como funciona a ideologia dominante. Como bem argumenta Pêcheux (1997, p. 144, 145):

[...] os aparelhos ideológicos de Estado não são a expressão da ideologia dominante [...] são seu lugar e meio de realização: ‘é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado’, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza.

A compreensão da tese central sobre o funcionamento da ideologia requer o conceito de ideologia, apresentado por Althusser (1970, p. 85) nos seguintes termos: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Esse autor (p. 88) explicita a sua tese de número 1: “Então é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações sob as quais eles vivem.”

Com a tese 2, Althusser defende que a ideologia tem existência material em um aparelho ideológico, responsável por prescrever práticas materiais. Elas, por sua vez, são

reguladas por rituais por ele definidos, dos quais provêm as ideias do sujeito. A existência de tais práticas se verifica nos atos materiais desse sujeito. Assim, a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, e a linguagem constitui-se uma via por meio da qual se pode verificar o seu funcionamento.

### 2.2.1 O sujeito da AD

A noção de sujeito nessa formulação é apresentada como termo central, e a partir desta enuncia duas teses nas quais sujeito e ideologia se articulam inevitavelmente, a saber: 1. Só há prática através de e sob uma ideologia; 2. Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito. Delas decorre a tese central da interpelação ideológica, defendendo que a ideologia interpela os indivíduos em sujeito, identifica-os, assim apresentada por Althusser (1970, p. 93): “[...] toda ideologia tem por função [é o que a define] ‘constituir’ indivíduos concretos em sujeito”. Mais adiante, elucida o escritor (p. 96):

Sugerimos então que a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ela ‘recruta’ sujeito dentre os indivíduos [ela os recruta a todos], ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos [ela os transforma a todos] através dessa operação muito precisa que chamamos *interpelação*, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial [ou não] cotidiana: ‘ei você aí’.

Como se pode ver, a ilustração dessa situação comunicativa, denominada teatro teórico por Althusser, permite-nos compreender que os indivíduos se tornam sujeitos, quando são reconhecidos pela ideologia e por ela identificados. Como bem esclarece Pêcheux (1997, p. 155): “[...] o que a tese ‘a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’ designa é exatamente que o ‘não sujeito’ é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia”. Pêcheux refere-se ao indivíduo como o ‘não sujeito’.

Essa tese é decisiva para o avanço da discussão sobre o sujeito do discurso, afetado pela história. Para a AD, não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua. O fenômeno da discursividade situa-se nesse processo, conforme comenta Orlandi (2001, p. 48): “Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade”. Trataremos a seguir a noção de inconsciente, a partir de Lacan, determinantes para a construção da noção de sujeito.

Com a teoria do inconsciente, numa releitura de Freud, Lacan (1966) defende que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como se existissem outras palavras sob aquelas enunciadas. Assim, o discurso está sempre atravessado pelo discurso do outro, entendido como o lugar onde reside o discurso da família, da lei, os quais lhe imprimem identidade. E é por meio desses que o sujeito se define. Ele é visto como uma representação e

se estrutura a partir da relação que mantém com o inconsciente e, por conseguinte, com a linguagem. Mussalim (2006, p. 109) sintetiza as postulações de Lacan sobre a relação entre linguagem e inconsciente, enfim a constituição do sujeito: “Para ele, o outro ocupa uma posição de domínio com relação ao sujeito, é uma ordem anterior e exterior a ele, em relação à qual o sujeito se define, ganha identidade”.

A autora argumenta ainda que os pressupostos teóricos lacanianos fornecem para a AD uma teoria de sujeito clivado, dividido, mas capaz de se estruturar a partir da linguagem. Ela sublinha que o sujeito da AD não se apresenta livre para dizer o que quer dizer, mas ocupa um lugar social a partir do qual enuncia o que lhe é possível, a partir de uma determinada Formação Discursiva. Trata-se de uma expressão emprestada de Michel Foucault, a que nos referiremos como FD, sobre a qual tratamos adiante. Importa destacar que o processo acima descrito não é consciente.

Chegamos finalmente à noção de sujeito, a partir da qual teceremos as nossas reflexões iniciais na construção do nosso trabalho. Esse conceito contempla obrigatoriamente os sujeitos nas suas relações com as instituições no exercício da docência, enfim, com o saber e o poder. Importa ressaltar aqui que o sujeito de que tratamos difere do indivíduo, sujeito empírico. Ele é discursivo, consiste na representação dos lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social. Os discursos são produzidos por sujeitos. Um locutor se fragmenta em muitos sujeitos, que falam de um lugar determinado, no interior, do processo discursivo, em que se movimentam (COSTA, 2009, p. 121).

Nessa perspectiva, a nossa pesquisa tem como objetivo geral *refletir acerca da formação de professores, observando como esses se constituem sujeitos nesse processo, quais discursos os atravessam, quais mecanismos de controle perpassam tal formação*. E, a partir disso, verificar se o programa de formação em estudo favorece a proletarização do professor. E se o faz, em que medida o faz.

Tal objetivo exige o debruçar-se sobre a constituição dos sujeitos nas práticas discursivas. E assim o entendemos, porque somente tendo clareza desse processo nos será possível conduzir a pesquisa, atentando para as representações dos sujeitos da investigação. Interessam-nos as imagens, por eles construídas, sobre si mesmos, o ensino e o próprio processo de formação do qual são partícipes. Importa muito também a identificação do lugar social do qual falam eles discursivamente.

Estamos certos da contribuição que tais dados fornecerão para a proposição de princípios gerais ou condições para o processo de formação continuada de professores do Ensino Médio. A AD denomina tais representações como formações imaginárias, sendo que a

caracterização desse lugar social implica o reconhecimento da FD, a partir da qual o sujeito enuncia. Pêcheux (1997, p. 160) assim a define: “[...] aquilo que numa dada formação ideológica, numa conjuntura dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]”. Trata-se de um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos os quais refletem um modo de relacionar-se com a ideologia em vigor. Para esse filósofo, é da FD na qual são produzidas as palavras, que elas recebem seus sentidos.

As FDs são parte integrante principal de cada formação ideológica por meio das quais ideias são veiculadas ao tempo em que delimitam, definem os dizeres permitidos ou não numa dada realidade. Isso ocorre a fim de atingir um objetivo desejado e alcançar certos interesses. Podem ser eles de manutenção da realidade ou de sua transformação. As FDs são, segundo Amaral (2015, p. 46)

[...] meios pelos quais as formações ideológicas se manifestam como função social, intervindo nas relações e na prática social; são, por isso [...] espaço de regulação e de confronto de muitos dizeres que tanto podem apontar para uma mesma formação ideológica como para o confronto entre duas formações.

Compreensão análoga sobre a relação entre as FDs encontra-se na conceituação de Interdiscurso apresentada por Malidier (2003, p.51): “[...] o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função da relação de dominação, subordinação e contradição.”

A fim de elucidar o conceito em foco, tomamos como exemplo a Formação Discursiva do Ensino Produtivo, a partir da qual não se admite a concepção de professor enquanto detentor do saber nem a noção de erro, por parte do sujeito que a partir dela enuncia. Pois é o discurso contrário ao ensino prescritivo, pertencente à tal FD que o identifica. Sendo assim, tem-se a vinculação das FDs às Formações Ideológicas, compreendidas como o conjunto de representações, compreensão de mundo de uma classe social. É a partir delas que se verificam as noções de moral, ética e posicionamento sobre os papéis exercidos pelos sujeitos no interior de uma formação social.

É então nas FDs que as formações ideológicas ganham existência. E das relações entre as FDs derivam os sentidos. Desse modo, a ideologia se apresenta como “[...] condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 46).

Vale destacar que o sujeito neste trabalho é pessoal e socialmente afetado, ou seja, dotado de inconsciente e ideologicamente interpelado. No entanto, não sabendo disso, posiciona-se nas práticas discursivas como se fosse a fonte do seu próprio dizer, pelo fato de caracterizar-se como o enunciador ao tomar a fala (esquecimento 1). Ademais, acredita ser ele

quem escolhe e determina o que enuncia (esquecimento 2), ser seu o ponto de vista por ele defendido.

### 2.3 O sujeito da AD assumindo posições

A noção de efeito-sujeito decorre desse processo de subjetivação da objetividade e associa-se a outras duas noções: à de Formação Discursiva, já abordada e à forma-sujeito. Vejamos nas palavras de Amaral (2015 p. 72), fundamentada em Pecheux (1988):

Ora, em AD reconhece-se que toda formação discursiva pressupõe um forma-sujeito que é a forma a partir da qual o sujeito se identifica com tal formação discursiva e se posiciona enquanto sujeito do discurso; é por isso, um efeito, um resultado da interpelação da ideologia.

Pêcheux (1988) em *Semântica e Discurso* classificou em três as diferentes modalidades da tomada de posição do sujeito. Essas são, pois, relativizadas, ou seja, ocorrem em relação à forma-sujeito de uma dada FD, isto é, a posição-sujeito dominante. A forma-sujeito, também denominada sujeito universal ou sujeito do saber é, portanto, a representação do saber ditado por uma determinada FD. A forma-sujeito seria, então, a forma assumida pelo sujeito, objetivando definir sua identidade. Para isso, assume uma posição do sujeito que estabelece a perspectiva daquilo que enuncia. Eis uma explicação acentuadamente esclarecedora:

Trata-se do sujeito reconhecido como *enunciador universal*, uma voz que apresenta o discurso como se fosse uma verdade inquestionável, que é o suporte da identificação e do posicionamento do sujeito do discurso com a formação discursiva que o constitui[...] o enunciador universal manifesta-se concretamente a partir da tomada de posição de sujeito do discurso (AMARAL, 2015, p.72).

A autora explica que essa tomada de posição traduz-se em um efeito do interdiscurso, efeito de memória. Assim se realiza o resultado da ação do sujeito universal sobre o ‘sujeito-falante’. Com essas postulações chegamos à compreensão de que o *sujeito do discurso* constitui-se na relação entre o *enunciador universal* e o sujeito que fala, o locutor do discurso. Dessa mesma relação decorrem os *processos discursivos*. Ainda nas palavras da mesma autora (p.73): “[...] nessa relação de identificação entre os sujeitos, em que sujeito falante e enunciador são tornados ‘idênticos’, constituem-se e representam-se como um só sujeito: aquele que realiza os processos discursivos, que produz o discurso.” É, pois, no discurso que língua, história e ideologia assim como o sujeito empírico e o enunciador universal se encontram. Esse age sobre aquele e, assim, dão origem ao sujeito do discurso. E nele tem-se uma tomada de posição.

A primeira modalidade da tomada de posição do sujeito reflete a absoluta identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD. Se tomarmos como exemplo um discurso favorável ao ensino de LP, pautado na gramática normativa, o sujeito desse discurso apresenta-se plenamente identificado com a FD do ensino prescritivo. Logo, em relação a ela, ele será considerado o bom sujeito. Ocorre, nesse caso, uma superposição entre o sujeito desse discurso e a forma-sujeito da FD em questão, que por sua vez, revela, a “unicidade imaginária do sujeito”, segundo o autor francês.

Ainda na perspectiva do imaginário, a segunda modalidade designa “uma tomada de posição” de contraposição do sujeito do discurso à forma-sujeito que organiza os saberes da FD com a qual ele se identifica, ainda que com restrições. Ele o faz, na medida em que se permite questionar, duvidar, divergir. Tal distanciamento caracteriza-o como o mau sujeito, ao mesmo tempo em que evidencia o caráter imaginário da suposta unicidade da forma-sujeito. Nas palavras de Indursky (2008, p. 4): “[...] do desdobramento da forma-sujeito deriva a instauração da diferença e da divergência no âmbito da Formação Discursiva [...] que fazem com que esse domínio de saber se torne heterogêneo em relação a ele mesmo[...].”

Nisso, observa-se a heterogeneidade da FD e a relação de determinação recíproca entre essa e a forma-sujeito. No desdobramento dessa última ocorrem as duas diferentes tomadas de posição: a do bom sujeito e a do mau sujeito. Há também uma terceira, apresentada por Pêcheux, caracterizada pela desidentificação do sujeito do discurso com a FD e sua respectiva forma-sujeito. Nesse percurso, ele passa a identificar-se com outra FD já existente ou inaugura uma nova, ocasionando o que Pêcheux denomina acontecimento discursivo.

Para melhor esclarecer o que ora descrevemos, retomamos para ilustração os discursos que atravessam o ensino de língua materna, enunciados por um sujeito que, ao sofrer um processo de desidentificação com a FD do ensino prescritivo migra para uma outra. Assim passa a identificar-se com o domínio de saber do Ensino produtivo. Revela-se, pois, capaz de romper com um determinado domínio e inscrever-se em outro. Não se encontra obrigado a permanecer identificado com o mesmo domínio de saber. Tal processo ocorre em consequência de determinadas condições de produção, isto é, o contexto sócio-histórico das FDs.

Embora essa modalidade de desidentificação anuncie uma possibilidade de liberdade de movimento do sujeito, não estamos tratando, contudo, da conquista da “liberdade” por parte do sujeito do discurso. Essa liberdade limita-se somente à capacidade de migrar de um domínio de saber para outro. A capacidade desse sujeito de assim movimentar-se o distancia

da noção de assujeitamento, pertencente à primeira fase da AD. Logo, ele se situa na sua terceira fase sobre a qual trataremos.

#### 2.4 Sujeito, discurso e heterogeneidade

A concepção de sujeito apresentada na terceira fase, por seu turno, corresponde a uma noção de discurso marcado pela heterogeneidade, reconhecendo numa formação discursiva sempre a presença do outro, pois é assim que aquela se define. É a chamada fase do Primado do Interdiscurso. Esses diversos discursos são postos em relação, de forma regulada no interior de um interdiscurso. Esse termo é assim definido por Pêcheux (1997, p. 16):

[...] propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo dominante’ das formações discursivas. [...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que dela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é sob o complexo das formações ideológicas.

Orlandi (2001), por sua vez, refere-se ao interdiscurso como o saber discursivo que torna possível todo dizer, o já dito capaz de sustentar cada tomada da palavra. São formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos, fundamentais para a compreensão do funcionamento do discurso e a sua relação com a ideologia e os sujeitos. Enfim, são indispensáveis para a construção dos sentidos, sempre determinados ideologicamente. Por isso, o intradiscurso, o fio do discurso, só pode ser entendido na sua relação com o interdiscurso.

O sentido de um texto é, pois, apreendido no espaço interdiscursivo entre as FDs em questão num discurso. O interdiscurso - o já dito e esquecido, com um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação - é considerado um conceito chave da AD, por designar “[...] o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função da relação de dominação, subordinação e contradição” (MALDIDIER, 2003, p.51). Se a noção de sujeito decorre da noção de discurso, tem-se na terceira fase da AD, então, um sujeito heterogêneo, clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Ele é impossibilitado de definir-se consciente do seu dizer; descentrado, porque partilha com o outro o espaço discursivo. E agora se define como a relação entre o “eu” e o outro, uma vez que o outro, o inconsciente é constitutivo de sua identidade.

Conforme abordamos no item anterior, as descobertas das teorias do inconsciente, fundamentam-se na concepção freudiana de sujeito clivado entre o consciente e o

inconsciente. Na releitura que Lacan (1966) faz de Freud, suas postulações permitem assumir que o inconsciente se estrutura como uma linguagem. O conceito de sujeito lacaniano interessa à AD, porque ele se define em função do modo como se estrutura na relação que mantém com o inconsciente, com a linguagem (MUSSALIM, 2006).

Ora, se é no inconsciente que repousa o discurso da família, da igreja, enfim, do outro, é em relação a estes que o sujeito se define, adquire identidade. Logo, pode-se entendê-lo como uma representação a partir desses discursos, revelando-se, assim, ser da ordem da linguagem. É, pois, a partir dela que esse sujeito lacaniano (dividido, clivado) se estrutura.

A validade do conceito lacaniano de sujeito para a AD está no fato de aquele fornecer a esta uma teoria de sujeito compatível com a sua forma de conceber os textos como produto advindo de um sujeito que se encontra entre o consciente e o não-consciente. Ele é interpelado pela formação ideológica, pela formação discursiva e pelos esquecimentos 1 e 2, fazendo a língua funcionar.

Feitas essas considerações sobre o outro como elemento constitutivo do sujeito, abordamos o conceito de heterogeneidade e as formas sob as quais pode ser apontada a presença do outro. A heterogeneidade “mostrada” e a “constitutiva” são postuladas por Authier-Revuz (2004). Os trabalhos dessa autora incorporam os pressupostos das teorias do inconsciente, segundo as quais, o sujeito se apresenta dividido entre o consciente e o inconsciente. É, portanto, um sujeito descentrado, que se define na relação entre o “eu” e o “outro”. Desse modo, afigura-se constitutivamente heterogêneo, como ocorre com o discurso.

A própria autora explicita tais postulações:

Para propor o que chamo de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso, apoiar-me-ei, de um lado, nos trabalhos que tomam o discurso com produto de interdiscurso ou, em outras palavras, a problemática do dialogismo bakhtiniano; de outro lado apoiar-me-ei na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25).

Authier-Revuz (2004) aponta três tipos de heterogeneidade mostrada, a saber: a) aquela em que o locutor se utiliza das próprias palavras para traduzir o discurso de um Outro (discurso relatado) ou faz o recorte dos dizeres do outro e os cita (discurso direto); b) o tipo em que o locutor apresenta a palavra do outro pelo uso de aspas, de itálico / negrito ou reporta-se a outro discurso, sem a interrupção do fio discursivo; e c) aquela em que a presença do outro não é explicitamente mostrada na superfície discursiva, situa-se no universo dos implícitos, a exemplo do que ocorre no discurso indireto livre e na ironia.

A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, tal como a denominação revela, é constitutiva do discurso. Encontra-se, portanto, sob a forma do interdiscurso, dos

esquecimentos 1 e 2, da ideologia, da memória discursiva. Encontra-se no não consciente do sujeito.

Sobre a heterogeneidade constitutiva, explica Maingueneau (2005 p. 33): “[...] não deixa marcas visíveis: as palavras, os enunciados de outrem estão tão intimamente ligados ao texto que não podem ser apreendidos por uma abordagem linguística *stricto sensu*.” É nessa perspectiva da heterogeneidade constitutiva que se insere o primado do interdiscurso, como observado acima.

Os analistas do discurso, portanto, recorrem a Authier Revuz, a fim de recuperarem a noção de historicidade encontrada no conceito de polifonia de Bakhtin. A essa noção de um discurso heterogêneo atravessado pelo outro, o inconsciente, relaciona-se a “teoria do descentramento” do sujeito do enunciado, segundo a qual o sujeito se caracteriza por ser clivado, descentrado e ser efeito de linguagem. Clivado, porque dividido na interação com o outro e agora com um terceiro elemento: o inconsciente freudiano, concebido como um elemento de subversão causador da cisão do eu (BRANDÃO, 2002); descentrado, por não ser mais o centro, origem e fonte do sentido e; efeito de sentido, porque visto enquanto representação.

O percurso traçado até aqui nos possibilita ver que esse sujeito, submetido a sua natureza inconsciente, é dominado por uma formação discursiva que determina, estabelece previamente os sentidos possíveis do seu discurso. Daí, podemos afirmar que, a partir do lugar do qual fala, o sujeito se constitui enquanto tal.

Conforme dissemos, as formulações referentes às modalidades das tomadas de posição do sujeito e todas as que as precederam são indispensáveis à nossa pesquisa. E assim o são porque o seu foco repousa sobre a constituição dos sujeitos do discurso dos professores, partícipes da formação continuada em serviço já descrita. Para a sua realização faremos uso do dispositivo analítico da AD, por meio de uma descrição sucinta, a seguir.

## 2.5 A busca pela produção dos sentidos

Procederemos à análise da materialidade dos discursos dos referidos sujeitos, atentando para o seu enunciador, o que foi dito por ele e o modo como o fez. À medida que remetermos o dito na atualidade - o Intradiscurso -, às formulações feitas e já esquecidas - o Interdiscurso - construiremos um objeto discursivo.

Tal percurso metodológico será possível pelo delineamento das (FDs) às quais estes discursos pertencem e pela verificação do modo como tais FDs se relacionam, para produzir efeitos de sentido. Chegaremos, portanto, ao interdiscurso, a partir da relação do discurso em

questão com outros. Dado esse tratamento aos discursos, pretendemos a partir das verificações feitas e dos efeitos de sentidos neles construídos, aprofundar a nossa investigação.

Creemos que os seus desdobramentos contemplarão as relações de poder vivenciadas no processo, os encaminhamentos dados ao trabalho do professor e os seus efeitos sobre a formação do aluno. Isso, sem perder de vista a inserção desse processo educativo num contexto neoliberal. Por esse motivo não nos escaparão os diversos discursos pelos quais será atravessado o processo formativo em estudo nem a escuta das vozes dos professores a seu respeito.

O trabalho que nos propomos a realizar exige, além do estudo cuidadoso do nosso objeto de pesquisa, as contribuições diversas de Foucault em seus estudos sobre as relações de poder presentes nas interações sociais. Contaremos também com outros estudos igualmente importantes, relativos à formação continuada de professores.

As considerações aqui apresentadas acerca da AD francesa nos permitem reconhecê-la como vertente principal de um terceiro paradigma dos estudos da linguagem – o Ideológico-discursivo – proposto por Heine (2011), abordado no início deste capítulo. Partilhamos do pensamento da autora, por entender que o Formalismo e o Funcionalismo, paradigmas sobre os quais têm se apoiado os estudos linguísticos ao longo de muitas décadas, não têm se mostrado suficientes para a análise da linguagem na sua complexidade e estreita relação com a sociedade. Por essa razão, optamos pelos procedimentos metodológicos da AD.

Na busca pela produção dos sentidos, Orlandi (2001) sistematiza em etapas a análise discursiva cujo propósito é verificar como o objeto simbólico (o texto) produz efeitos de sentido. Esse percurso compreende o estabelecimento do *corpus* e da pergunta que o organiza até o alcance dos processos discursivos, responsáveis pelo modo como o texto significa.

A primeira etapa consiste na dessuperficialização, na transformação da superfície linguística (o *corpus*, o material bruto, o texto) em objeto discursivo. O objeto de análise passa a ser o discurso, deixa de ser o texto, considerado “um exemplar do discurso” (ORLANDI 2001, p.65). Para a construção dos sentidos, é preciso referir esse texto à exterioridade, à discursividade, reportá-lo ao saber discursivo, ao já dito independentemente. E ao fazê-lo, consideramos que todo dizer se situa na confluência do eixo da memória e da atualidade.

Na segunda, remete-se o discurso a uma ou mais FDs da qual derivam os seus sentidos e relacionam-se as diferentes FDs com a formação ideológica que interpela essas relações. Assim realiza-se o recorte.

A terceira etapa se realiza quando o analista atinge os processos discursivos nos quais os efeitos de sentido foram produzidos. O objeto de análise é o interdiscurso, cuja relação com o intradiscurso propicia ao analista compreender a produção dos sentidos. Logo, tem-se como produto da análise a compreensão dos processos de produção dos sentidos e a constituição dos sujeitos em suas posições.

Os sujeitos da pesquisa neste capítulo são alunos e professores do segundo ano do Ensino Médio, da Rede estadual. Eles integram uma escola que atende a comunidades predominantemente habitadas por pessoas de baixo poder aquisitivo, contempladas pelos diversos programas sociais do Governo Federal. A sala de aula é, portanto, espaço relevante nesse estudo, e a fim de abordá-la com maior propriedade, trataremos sobre o professor e o aluno, sujeitos da referida tríade. Na análise, atentaremos para o lugar de onde eles falam e as formações discursivas que autorizam os seus dizeres.

### **3.0 O sujeito-professor, o sujeito-aluno e seus lugares na sala de aula**

As formações continuadas em serviço, promovidas pela SEC-BA, acontecem geralmente em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nas produções científicas que nela circulam, o perfil do professor tem sido considerado em dois polos antagônicos: um inscrito na concepção tradicional do ensino; e o outro na concepção sociointeracionista.

Na primeira, ele se apresenta-se como o detentor de um saber que se propõe a ensinar, ou melhor, inculcar para fazer fazer. Está inscrito no discurso sobre o professor identificado com aquele da educação bancária, criticada por Paulo Freire (2004), e colocada em oposição a uma educação problematizadora. A concepção tradição coloca-se, portanto, a serviço da dominação. Nela o docente tem como função depositar no aluno os conhecimentos dos quais já se apropriara. Ao aluno cabe o lugar de receptor passivo, inserido em um mundo que irá conhecer pelo repasse de informações produzidas pelas gerações anteriores. A segunda serve à libertação, e para tanto se apresenta dialógica, a fim de superar a primeira.

Na educação problematizadora verifica-se um deslocamento do lugar ocupado pelo docente, percebido como mediador a quem compete criar contextos, promover ações e

desafiar os alunos para que a aprendizagem ocorra. Desse modo, ajuda o aluno a construir confiança, para que ele possa entender o mundo por meio do conhecimento, agindo sobre tais saberes, para poder internalizá-los, com a mediação do professor.

A partir da tessitura teórica desenvolvida até o momento e alguns dados da realidade em estudo, já apresentados no capítulo anterior, cabem aqui algumas ponderações sobre a identidade do professor. Já o fizemos no início deste capítulo e a retomaremos, antes de procedermos a análise do *corpus*, por considerarmos fundamental para este trabalho na sua totalidade.

A noção de identidade neste trabalho está inevitavelmente atrelada à heterogeneidade constitutiva do sujeito, tanto sob a perspectiva da teoria do sujeito apoiada na psicanálise lacaniana, quanto em nível enunciativo. Esse último refere-se à compreensão de discurso enquanto produto do interdiscurso.

Nessa linha de pensamento, tem-se que a construção da subjetividade se dá sempre em relação ao outro, logo *identidade* e *alteridade* não estão desvinculadas. E a *contradição* é considerada constitutiva do sujeito e princípio fundador da alteridade. (ECKERT-HOFF, 2008, p.59). Vale ressaltar que a noção de contradição tratada aqui não se refere à visão logocêntrica de sujeito, ao qual Hall (2011, p.10) denomina “sujeito do Iluminismo [...] um indivíduo totalmente centrado, unificado”, enfim um ser consciente provido de consciência e identidade autônoma. Importa para nós a perspectiva discursiva, ou seja, “na esfera discursiva, o conflito é constitutivo do discurso (p. 60)”.

Uma vez que o sujeito se constrói na contradição e se constitui na relação com o outro, com os outros, disso decorre a constituição da sua identidade. A noção de identidade, segundo a concepção heterogênea da linguagem, contempla o descentramento. Não há nela fixidez nem estabilidade, transforma-se continuamente. Eckert-Hoff (2008, p.63) conclui: “Como ela é cindida, dispersa, heterogênea, o que temos, então, são ilusões de identidade que se constroem no imaginário.” E desenvolvendo essa compreensão, assim a conceitua:

[...] a identidade – no sentido dado a ela pela teoria psicanalítica, articulada com a AD aqui adotada – é entendida como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si (p.64).

Com tal entendimento compartilha Coracini (2003, p.194), ao declarar que “a identidade do sujeito não se estabiliza jamais, mas está sempre em processo, melhor dizendo, sempre em movimento, em transformação”.

Em face dessas postulações, entende-se a complexidade do processo de construção identitária como possível e passível de ser percebido pela linguagem, por ser dela que emergem as múltiplas vozes constitutivas da subjetividade. Elas repousam no inconsciente que, como já vimos, caracterizado pela dispersão dessas vozes, é constitutivamente heterogêneo.

Retomaremos os três conceitos em destaque no capítulo seguinte, quando trataremos da identidade do sujeito-professor. No quadro abaixo têm-se a explicitação da atuação do professor em sala de aula, sob a concepção tradicional do ensino e a concepção sociointeracionista. Trata-se de fragmentos textuais do Gestar II, um programa de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Estadual da Bahia, objeto de estudo de nossa dissertação de mestrado.

### **Fundamentos da Proposta Pedagógica do Gestar II**

#### **Papel do Professor**

O Professor é um mediador, que coloca o aluno em contato com o conhecimento, construído historicamente, e com ele trabalha os conteúdos daquele nível de ensino. Neste programa, acreditamos que o professor não é mais o detentor do conhecimento, aquele que sabe tudo, nem seus alunos são meros receptores do conhecimento. Pensamos que o professor aponta caminhos para que seus alunos descubram e construam de forma interativa os saberes.

O trabalho do professor não pode mais ser isolado. O trabalho em conjunto, cooperativo, deve considerar os interesses dos alunos na busca da construção do conhecimento.

O sujeito enuncia do lugar do poder, representando o Estado (MEC), cujo dizer procede de um discurso autoritário e, pelas suas especificidades, de um discurso pedagógico, entre elas o uso da definição. Para definir o professor como mediador, diz também o que ele não é: “[...] não é mais o detentor do conhecimento [...]” (BRASIL, 2006, p.22). Tem-se, portanto, um discurso autorizado pela formação discursiva sociointeracionista que reenvia a outro, o da Educação Bancária, já mencionado acima. São, portanto, discursos conflitantes, posições ideológicas divergentes, pertencentes a formações discursivas distintas.

Embora predomine nas produções científicas a polarização das percepções sobre o papel do professor, sabemos que o ensino de Língua Portuguesa, a despeito do caráter prescritivo que ainda o caracteriza, tem vivenciado um período de transição no qual se

experimentam práticas marcadas por ambas perspectivas. Feitas essas ponderações, passamos à análise do *corpus*.

### 3.1 Professores, alunos, discursos e imagens

Dos 32 docentes entrevistados são sujeitos do estudo deste capítulo treze professores e 126 alunos dos segundos anos do turno matutino de um colégio da Rede pública estadual, em março de 2016. Aos docentes foi aplicado um questionário com cinco perguntas, entre as quais destacamos para esta análise: 1. Quem são os alunos matriculados no Codefas? O que uma aula precisa ter para ser boa para os alunos? Aos alunos participantes foi aplicado um outro questionário no qual solicitamos que completassem as seguintes frases: 1. O professor é alguém que... 2. Uma aula é boa quando... 3. Gosto/não gosto da disciplina Língua portuguesa, porque...

Os instrumentos foram aplicados aos professores durante as atividades de planejamento em período anterior ao início das aulas. Já com os alunos foram aplicados na segunda semana letiva, também na unidade escolar.

À luz de tais condições de produção, realizamos a análise discursiva dos textos em que se materializam seus discursos. Tem-se, portanto, neste trabalho um recorte dos discursos por eles enunciados cujos dizeres, editados sem correção, foram separados em blocos. Por último, procedemos às análises. Iniciaremos com os enunciados dos professores, em que se verificam suas formações imaginárias sobre os alunos. Em seguida apresentaremos as representações dos discentes sobre o professor e o componente curricular Língua Portuguesa.

Consideramos determinantes as imagens dos professores acerca dos alunos, por ser em função delas que os docentes definem o seu fazer pedagógico e suas aulas conseqüentemente. E a partir dos encaminhamentos dados ao seu trabalho podem promover ou não a desigualdade social. Vejamos os seus dizeres em resposta à pergunta: Quem são os alunos que chegam ao CODEFAS?

#### 3.1.1 A imagem dos professores sobre os alunos

**Professor 2:** “Maioria da escola pública, alguns com aprendizagem dentro do esperado, mas muitos sem objetivos.”

**Professor 4:** “...Vem (sic) de várias escolas do entorno do CODEFAS, com muita defasagem de

aprendizagem.”

**Professor 5:** “Alunos com algumas dificuldades e deficiências na aprendizagem, mas tranquilos e engajados nas atividades extra classe.”

**Professor 8:** “Alunos que têm vontade de aprender, mas que apresentam muitas deficiências na aprendizagem, pois não têm base que possibilite um bom aproveitamento em relação aos conteúdos do Ensino Médio.”

**Professor 9:** “Alunos com deficiência na oralidade e escrita com vícios de linguagem arraigados.”

**Professor 10:** “Pessoas de bairros mais próximos ... carentes de diversos conhecimentos e ambições.”

A imagem sobre os alunos, presente nos enunciados acima, apresenta a palavra deficiência como definidora do perfil dos alunos, reiterada no substantivo defasagem e no adjetivo carente. Somente o professor 2 considera a existência de “alguns com aprendizagem dentro do esperado” em oposição (marcada pelo operador argumentativo “mas”) a “muitos sem objetivos.” Logo, o primeiro grupo constitui-se menor (alguns) que o segundo (muitos). Os objetivos dos quais são desprovidos não são especificados, o que lhes confere um caráter generalizante, apontando para uma falta de propósitos de modo geral desses “muitos”.

O professor 8 menciona a vontade de aprender desses alunos, destacando em seguida as suas deficiências de aprendizagem. Explica tais deficiências pela falta de embasamento, fator que inviabiliza um bom rendimento no Ensino Médio.

É inevitável a remissão de tais dizeres ao discurso apoiado na ideologia da *deficiência cultural* e outras dela decorrentes como a da *deficiência linguística*, sobre a qual se apoia a proposta de educação compensatória, herdada do período militar. De acordo com essa proposta educacional, o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças pobres se explicam pelos contextos cultural e familiar nos quais estão inseridas (SOARES, 1986).

Os enunciados do professor 9 remetem à noção de *deficiência linguística*, quando situa a deficiência na oralidade e na escrita, além de referir-se a “vícios de linguagem arraigados”. Esses últimos (os vícios) inserem-se num discurso que não reconhece as variedades linguísticas como elementos de identidade cultural, muito menos como uma variedade da Língua Portuguesa. Constituem-se discursos reprodutores das desigualdades sociais, na medida em que defendem uma relação causal entre a classe social a que pertence o aluno, sua

linguagem e seu rendimento escolar. Desse modo legitimam conceitos e percepções excludentes. São autorizados pela FD da Escola Tradicional, que assume o papel de conservação da sociedade em seu estado atual (*status quo*), visando apenas a sua manutenção. Conforme anunciamos, trataremos a seguir das formações imaginárias dos estudantes do segundo ano sobre o professor, a partir de seus enunciados coletados no questionário.

### 3.1.2 A imagem do professor segundo os alunos

#### **a) O professor como alguém que ensina para o futuro**

**Estudante 7:** “[...] vai dar uma ajuda pra mim (*sic*) passar numa faculdade.”

**Estudante 8:** “[...] nos ajuda a construir o nosso futuro.”

**Estudante 9:** “[...] Pode abrir os olhos da maioria dos alunos para o futuro.”

**Estudante 10:** “[...] orienta para o futuro.”

**Estudante 11:** “[...] cria o nosso futuro.”

**Informante 12:** “[...] desenha o nosso futuro.”

Os dizeres apontam para o professor como alguém capaz de contribuir para a construção do futuro do aluno, de prepará-lo para o ingresso na universidade ou no mundo do trabalho. A responsabilidade a ele atribuída no discurso dos três informantes se apresenta como uma obrigação social. Certamente por ser um profissional que trabalha diretamente com o conhecimento, cuja formação, a licenciatura, caracteriza-se pela qualificação para o ensino. Em suas formações imaginárias, o trabalho do professor transcende a construção do conhecimento apenas. Ele implica a criação de condições para o acesso à universidade e a viabilização de um futuro.

Na discussão sobre a função do professor na contemporaneidade, Vasconcellos (2005, p.10), escritor e pesquisador da Universidade de São Paulo, defende ser essa a responsabilidade do professor na atualidade, na seguinte declaração:

Ele tem responsabilidade de ajudar os alunos. Não que ele estabeleça um projeto para o aluno, mas no momento em que ele disponibiliza elementos da cultura, o aluno pode constituir o seu próprio projeto de vida. Mais do que nunca o aluno quer um professor que transcenda.

O uso das formas verbais “ajuda”, “pode ajudar”, “orientar” e da expressão “pode abrir os olhos” sugerem a tarefa de auxiliar, facilitar, favorecer, nortear, o que distancia a

imagem do professor daquela de detentor do conhecimento (educação bancária/ensino tradicional) e se aproxima um pouco do papel de mediador (perspectiva sociointeracionista).

Entretanto, nas falas dos últimos informantes, o emprego dos verbos “criar”, “desenhar” delega ao professor a tarefa de definir, estabelecer um futuro para o aluno e, assim, atribui a ele o lugar de poder, próprio daquele que detém o saber/poder. A FD da qual enunciam é a do Ensino Tradicional. Os efeitos de sentido produzidos são, portanto, o de dominação e de idealização do alcance da ação docente sobre o aluno.

***b) O professor como transmissor do saber***

**Estudante 13:** “[...] Tem a disciplina nas mãos e sabe explicar o assunto.”

**Estudante 14:** “[...] passa todo o seu conhecimento para o aluno.”

**Estudante 15:** “[...] nos ensina tudo o que sabemos.”

**Estudante 16:** “[...] impõe limites, explica bem os assuntos.”

**Estudante 17:** “[...] nos transmite informações.”

**Estudante 18:** “[...] transmite a sua sabedoria para o aluno e faz com que ele entenda.”

Todas as declarações acima colocam o professor no centro do processo ensino-aprendizagem, como aquele que transmite o conhecimento (explicitado nos enunciados dos informantes 17 e 18) e nos dizeres do informante 14, através da forma verbal ‘passar’. A imagem de detentor do conhecimento se materializa em ‘[...] tem a disciplina nas mãos’, o que sugere posse dos saberes; em “[...] passa todo o seu conhecimento para o aluno.” tem-se a ideia de totalidade e completude no adjetivo todo (inteiro, completo). Essa mesma noção se repete no enunciado “[...] nos ensina tudo o que sabemos”, por meio do pronome indefinido tudo. Esses sujeitos discursivos enunciam da FD do Ensino Tradicional, centrado na figura do professor, visto como detentor do conhecimento e autoridade na sala de aula.

Nos dizeres dos informantes 14, 15, 17 e 18, o aluno se apresenta como receptor passivo, lugar que lhe cabe na perspectiva do ensino tradicional, FD a partir da qual enuncia. As formações imaginárias desses mesmos sujeitos sobre o acesso ao conhecimento, enquanto repasse de informações já prontas, também foram verificadas. O efeito de sentido produzido nos discursos em questão é o de dominação do detentor do conhecimento (o professor) sobre

o receptor passivo (o dominado), o aluno. As análises ora concluídas exigem ponderações sobre a aula que serão feitas a seguir.

#### **4 A aula – acontecimento x reprodução de saberes**

Um dos elementos centrais deste capítulo - a aula, é abordada enquanto acontecimento, segundo Geraldi (2015, p. 97), conforme dissemos no início. E sendo a aula “lugar donde vertem as perguntas”, não convém que o lugar ocupado pelos sujeitos na sua construção seja ainda aquele em que um se constitua detentor do saber e o outro mero receptor. Portanto, a elaboração das respostas deve se dar em função de perguntas originadas dos vividos de ambos – aluno e professor –, sendo que a construção do conhecimento se apoia na relação com tais vividos.

Logo, tem-se nessa discussão aspectos relativos à construção da identidade profissional do professor na sua relação com o conhecimento, e inevitavelmente aos lugares ocupados por ele e pelo estudante no espaço escolar ao longo da história. Nesse quadro, o autor destaca também a relação entre ambos e defende que as diferentes posições ocupadas pelos elementos da tríade professor-aluno-conhecimento são definidas pela proposta pedagógica adotada, cuja ênfase tem recaído sobre um desses polos. A aula é, portanto, o encontro no qual convivem esses sujeitos, que sobre ela constroem as suas formações imaginárias. Por esse motivo, será tomada como centro desta investigação.

Consideramos tal compreensão de aula um avanço, na medida em que considera o saber enquanto capacidade de compreender problemas, elaborar perguntas e traçar caminhos para construir respostas. Trata-se de uma percepção que comporta a associação do saber às práticas sociais. Geraldi (2015, p.94) explica: “O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto [...] de forma sistemática, racional, na atividade científica.” A herança cultural se apresenta, então, como um conjunto de conhecimentos e de saberes, não como um conjunto de disciplinas científicas.

Nas nossas vivências com formação continuada de professores de Língua Portuguesa e a docência no ensino médio, temos verificado um movimento na contramão dessa perspectiva, quando apresentamos aos alunos respostas prontas para perguntas que não foram feitas nem provocadas. A análise discursiva do *corpus* a que nos propomos constitui um esforço, movido pela vontade de pesquisar para conhecer e, a partir disso, poder intervir. Vejamos os discursos dos dois sujeitos da tríade.

#### 4.1 A aula sob a mira dos professores – imagens e discursos

##### *a) A boa aula – participação e uso de recursos tecnológicos*

**Professor 9:** “A maioria prefere atividades em grupo com acesso às diferentes multimídias.”

**Professor 3:** “[...] precisa ter o uso de alguma tecnologia, a participação deles [...]”

**Professor 6:** “Uma aula relacionada com o seu cotidiano, com o uso de tecnologia da informação e da comunicação (TICs), que aumente o seu interesse e a sua participação.”

Esses discursos refletem a representação de uma boa aula, como aquela que, mediada pelos recursos tecnológicos, favorece a participação. Curiosamente, descrevem essa aula sem qualquer referência ao conhecimento ou desempenho do professor, mas com ênfase sobre os recursos midiáticos.

Tem-se no enunciado “com o uso de tecnologia da informação e da comunicação (TICs), que aumente o seu interesse e a sua participação”, a vinculação dos recursos midiáticos ao aumento do interesse e participação do aluno. O silenciamento desses sujeitos discursivos sobre a atuação do professor remete ao perfil do professor-controlador do processo de aprendizagem, apontado por Geraldí (2015, p. 84-87) como um modelo em crise no final do século passado.

Tal relação do aluno com o recurso didático transfere para tal recurso a mediação com o conhecimento, restando ao professor ocupar-se do controle do tempo e encaminhamento da atividade. É nítido o deslocamento no modo de atuação do professor, a sua redução, traço que nos remete às postulações da pedagogia liberal, à tendência tecnicista da educação, com visível ênfase na valorização da tecnologia.

Assim, é inevitável a remissão de tais dizeres à FD da Pedagogia Liberal, adotada no Brasil na década de 1970. Com isso, produz-se o efeito de sentido de minimização do lugar ocupado pelo professor e de valorização dos recursos tecnológicos como mobilizadores do interesse e da participação do aluno em sala de aula.

**b) A boa aula – dinamismo e contextualização**

**Professor 5:** “A aula precisa ter dinamismo.”

**Professor 11:** “Ter contextualização, ser dinâmica e com relação teoria-prática.”

**Professor 10:** “Ser dinâmica e relevante.”

**Professor 8:** “A aula precisa ser dinâmica, mas eles ainda apresentam uma certa imaturidade, pois julgam que a aula é proveitosa, quando eles copiam bastante.”

Todos os enunciados apontam para a necessidade de dinamismo como caracterização de uma boa aula. O adjetivo dinâmica aparece associado à relevância, à contextualização. Nos dizeres: “A aula precisa ser dinâmica”, seguido da conjunção ‘mas’, há uma relação de oposição com uma postura passiva ilustrada na atividade de copiar. O enunciador classifica como imaturos os alunos que consideram proveitosa a aula quando “copiam” (fazem anotações) em: “Eles ainda apresentam uma certa imaturidade, pois julgam que a aula é proveitosa, quando eles copiam bastante.” Nesse sentido, dinamismo implica atividade que desloque os alunos da posição de ouvintes passivos para participantes entusiasmados e colaborativos na aula.

A ausência de sentenças elucidativas referentes ao adjetivo “dinâmica”, utilizado na maioria dos enunciados, inviabiliza uma compreensão mais clara sobre as suas representações, restringe o seu sentido ao de oposição à ideia de monótona, enfadonha. Já nos dizeres do Professor 11, o termo contextualização precede o adjetivo “dinâmica”, e esse é seguido de “com relação teoria-prática.” O conceito de contextualização, conforme teóricos da educação de corrente progressista libertadora, a exemplo de Libâneo (2006), compreende a articulação entre o ensino e a realidade do aluno, objetivando despertar a sua consciência crítica, e, assim, possibilitar-lhe ser agente transformador da sociedade. Defende, portanto, que o trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, no conjunto da relações sociais vigentes.

Entendemos, portanto, que a referência do sujeito enunciador à relação teoria-prática se coloca como termo sintetizador da noção de contextualização. Esse sujeito enuncia do lugar de uma FD politicamente engajada da educação, progressista libertadora, conforme já dissemos. Feita uma relação do seu dizer (Intradiscurso) com os dizeres anteriores da citada

corrente (Interdiscurso), tem-se a formação imaginária da aula como espaço de compreensão da realidade.

Depois de um percurso pelos dizeres dos professores, passemos às formações imaginárias dos alunos sobre o mesmo objeto. Conforme dito anteriormente, os enunciados a seguir completam a sentença: “uma aula é boa quando...”

#### 4.2 O discurso discente sobre a aula

##### *a) A aula enquanto lugar de diversão e estudo*

**Informante 19:** “[...] é divertida, fácil de se aprender e quando o professor interage com os alunos.”

**Estudante 20:** “[...] quando o professor interage com o aluno, brinca, estuda e se diverte com a aula.”

**Estudante 21:** “[...] o professor faz brincadeiras para interagir com os alunos.”

**Estudante 22:** “[...] é divertida, diferente, e eu consigo aprender.”

**Estudante 23:** “[...] além de estudar, nos divertimos também.”

**Estudante 24:** “[...] o professor é brincalhão, mas explica bem.”

Os sujeitos imprimem à boa aula traços de um espaço de entretenimento, o que se evidencia nas formas verbais “brinca”, “diverte”, reiteradas pelo substantivo brincadeira e pelos adjetivos “divertida” e “fácil”. Nesse discurso, o conhecimento se apresenta através das formas verbais “estuda” e “aprender,” como partes de uma atividade caracterizada pela diversão e bom humor, sem, portanto, negligenciar o processo ensino-aprendizagem.

Tais características são próprias da aula-show, em que o professor se assemelha a um comunicador de programas de auditório (“brincalhão”, “faz brincadeiras”). O enunciado “divertir-se com a aula” reporta ao modelo amplamente difundido nos cursos pré-vestibulares, marcado pela interação entre o professor (o comunicador) e os alunos (a plateia). Na imagem dos sujeitos discursivos sobre uma boa aula, ela é associada a um ambiente caracterizado por leveza e descontração.

Nos dizeres dos estudantes 20, 22 e 23, a aprendizagem e a diversão estabelecem uma relação harmônica entre elementos que se adicionam, pelo uso dos operadores que somam

argumentos a favor de uma mesma conclusão: “e” e “além de”. A efetivação da aprendizagem, nesse contexto de interação descontraída, confirma-se nos dizeres do estudante 19: “[...] é divertida, fácil de se aprender [...]” e do 22: “[...] é divertida, diferente, e eu consigo aprender.”

Já naquilo que enuncia o estudante 24: “[...] o professor é brincalhão, mas explica bem.”, a relação estabelecida pelo sujeito se apresenta antagônica. Esse efeito se verifica, quando coloca como elementos desarmônicos a figura do professor divertido e a sua competência. Isso se materializa na escolha do operador “mas”, que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias. Ao fazê-lo, enuncia a partir da FD do ensino tradicional, cujo perfil docente se caracteriza pelo seu distanciamento do aluno. A despeito do lugar disso, verificamos em seus enunciados uma imagem positiva da aula descrita, considerado a questão colocada para o enunciador: “um aula é boa quando...”.

*a) A aula – espaço de interação*

**Estudante 7:** “[...] todos os alunos participam e interagem com o professor.”

**Estudante 8:** “[...] Tem participação e o professor interage com os alunos.”

**Estudante 9:** “[...] o professor explica bem o assunto e interage com os alunos.”

**Estudante 10:** “[...] há participação de todos os alunos e quando o professor se interage com os alunos.”

**Estudante 19:** “[...]quando o professor interage com os alunos.”

**Estudante 20:** “[...] quando o professor interage com o aluno[...].”

A reiteração do verbo interagir tendo como sujeito ora o aluno ora o professor e, na maioria dos enunciados, associado à participação, reflete a imagem de aula enquanto atividade perpassada pela ação de dois (ou mais) interlocutores, o eu e tu (alunos e professor), em função de um referente (“o assunto”). A remissão de tais enunciados às referidas noções, inscreve os seus sujeitos enunciadoreis na FD da concepção interacionista da linguagem. Nas suas imagens sobre a aula, produz-se o efeito de sentido de interlocução.

Tais formações imaginárias remetem às postulações de Orlandi (2006), para quem as condições de produção do discurso definem o modo de interação entre os interlocutores e os

tipos de discursos. Assim, aponta como um dos critérios a relação dos interlocutores com o objeto do discurso - o referente, observada a seguir, ao tomarmos o componente curricular Língua Portuguesa nas formações imaginárias dos alunos. O *corpus* constitui-se das respostas dos estudantes/aprendentes para completarem o enunciado: “Gosto/ não gosto da disciplina Língua Portuguesa, porque...”. Ele será objeto de análise a seguir.

### 5.0 A Língua Portuguesa nas formações imaginárias dos alunos

*a) Útil à competência comunicativa no cotidiano*

**Estudante 30:** “Gosto, porque melhora o modo de falar e a linguagem.”

**Estudante 31:** “Gosto... porque aprendemos como falar e escrever correto.”

**Estudante 32:** “Gosto, porque é uma matéria que ajuda a melhorar a escrita.”

**Estudante 33:** “Gosto, porque facilita a comunicação entre as pessoas.”

**Estudante 34:** “Gosto, porque me ajuda muito no meu dia dia (sic).”

**Estudante 35:** “Gosto, pois necessito para o meu dia a dia.”

Esses estudantes declaram uma relação positiva com o ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, os três primeiros e os três últimos sujeitos discursivos enunciam de FDs distintas. Em seus dizeres, os sujeitos dos estudantes 33, 34 e 35 justificam tal relação, ao destacarem as suas contribuições para facilitar a comunicação no cotidiano das pessoas. Desse modo, sugerem que sem as aulas de Língua Portuguesa, a comunicação diária das pessoas seria mais difícil, atribuindo a tais aulas valoração acentuada, aproximando-se da idealização. O referido componente curricular, portanto, apresenta-se associado ao uso, a sua função na interação entre os falantes. Já nas três primeiras falas, respectivamente em: ‘melhora o modo de falar’; ‘aprendemos como falar e escrever correto’; e no enunciado ‘é uma matéria que ajuda a melhorar a escrita’, observamos uma ação prescritiva do ensino da língua materna sobre a fala e a escrita.

Os três últimos sujeitos, portanto enunciam da FD funcionalista da linguagem e o efeito de sentido é o de relação entre o ensino de língua materna e o seu uso nas interações comunicativas. Os três primeiros, no entanto, trazem em seu interior a noção de língua sinônimo de língua padrão, materializada na referência à ação do ensino sobre o ‘modo de falar e escrever’, para torná-lo ‘correto’, melhorá-lo. Essa percepção vincula-se a uma visão

normativa da língua, e dessa FD enunciam. O ensino da língua materna se configura como regulador do modo de falar e escrever, para a sua correção. Trata-se de uma abordagem prescritiva do ensino, pautada na noção de certo/errado, fortemente associada a uma concepção prescritiva do ensino da língua.

***b) Ensino de regras***

**Estudante 36:** “Não gosto porque não tenho paciência com tantas regras ortográficas.”

**Estudante 37:** “Não gosto quando explica as regras da matéria.”

**Estudante 38:** “Não gosto porque tenho dificuldade de aprender.”

**Estudante 39:** “Não gosto porque é muito complicado.”

**Estudante 40:** “Não gosto por causa das regras.

A relação nitidamente negativa com o componente curricular em questão está relacionada ao ensino de regras e à dificuldade de aprendê-las. Refletem, desse modo, uma imagem da língua materna como algo de difícil acesso e compreensão, distante daquela utilizada no cotidiano. Assim, a Língua Portuguesa consiste na variedade padrão, difundida pelas gramáticas normativas, posição explicitada em: “tantas regras ortográficas”, “regras da matéria”, ou simplesmente ‘regras’.

Tais representações identificam-se com as concepções sobre as quais se assenta o ensino prescritivo, inscrevem-se na concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento e dissociam a língua das situações interativas, enfim da sociedade. Tem-se então um discurso autorizado pela FD estruturalista, segundo a qual a língua é sistema, estrutura, concluindo assim a nossa análise.

Neste capítulo fizemos o percurso teórico-metodológico, fincado nas bases epistemológicas da AD Francesa, a fim de analisarmos os discursos dos sujeitos da tríade do espaço escolar - professor e aluno. Para esse fim, destacamos as imagens de um sobre o outro e de ambos sobre a aula.

Apoiados nas postulações aqui abordadas, verificamos que a aula se apresenta como um espaço favorável à interação, pela sua relação com as ações sociais em geral. No entanto, ela não escapa das forças que regem as relações de poder, definidoras do lugar ocupado pelos interlocutores, e da relação desses com o referente.

Percebemos a aula como acontecimento, de onde surgem as perguntas e respostas. A esse respeito, convém destacar que têm sido apresentadas aos alunos respostas, sem que conheçam as perguntas que a elas conduziram. Tal prática tem sido determinante na relação dos alunos com o saber e, ainda mais grave: na formulação de suas imagens sobre a aula e o lugar que nela devem ocupar. Conforme verificado no quadro “a” do tópico 4.2, as formações imaginárias dos alunos sobre a aula aparecem associadas a entretenimento, diversão. Por outro lado, curiosamente, nas formulações imaginárias dos professores, o lugar ocupado pelo docente na aula não é sequer mencionado ou sugerido.

A experiência da aula acontecimento exige a construção de uma nova identidade do professor, descrita por Geraldi (2015, p. 95) como a de um sujeito capaz de considerar o seu próprio vivido e o do aluno para transformar tais vividos em perguntas. Assim o uso da palavra interação, amplamente citada pelos alunos, aponta para uma percepção de uma boa aula enquanto lugar de interlocução. É esse o espaço fértil para a materialização dos vividos, numa interação mediada pela linguagem.

Nesse quadro descrito são indispensáveis as imagens formuladas pelos professores sobre os alunos, desses sobre o docente e o componente curricular Língua Portuguesa, e de ambos os sujeitos sobre a aula. O alcance dos processos discursivos e dos efeitos de sentido neles produzidos são fundamentais para a discussão sobre o fazer docente na escola. E o são, na medida em que atentam para as percepções e expectativas dos atores do processo ensino-aprendizagem, dando-lhes voz. Cremos que das possíveis discussões decorrerão decisões importantes e necessárias aos avanços na prática educativa na Unidade de Ensino, campo desse estudo.

As imagens dos professores sobre os alunos são marcadas pela ideologia da deficiência, o que favorece a exclusão. Tais marcas se materializam na ênfase sobre as limitações (deficiências) desses alunos como elementos inibidores da aprendizagem. O seu fazer docente, norteado por tais imagens, promove a desigualdade no acesso dos estudantes aos saberes mais elaborados, próprios do Ensino Médio. Assim legitimam a sua exclusão.

Os alunos, por sua vez, reforçam tais posturas e práticas na medida em que ocupam o lugar de receptor passivo no processo educativo. Entretanto são as formulações imaginárias da aula enquanto espaço de interação, que apontam possibilidades de um mover-se em direção à aula acontecimento.

Os dispositivos teóricos e metodológicos da AD, abordados neste capítulo, serão retomados no capítulo seguinte, quando o sujeito-professor estará no centro da discussão sobre os processos formativos a que são submetidos pelo MEC. Nele aprofundaremos os

aspectos relativos a sua identidade e às relações de poder pelas quais é perpassada a formação continuada em estudo (Pacto pelo Ensino Médio). E o faremos, objetivando investigar em que medida ela tem favorecido a proletarização do professor dessa etapa da Educação Básica.

## CAPÍTULO III

### O SUJEITO-PROFESSOR: IDENTIDADE E FORMAÇÃO

Ó, senhor, mire e veja:  
o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as  
pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas,  
mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam.

(Guimarães Rosa)

A formação continuada é o centro da discussão do presente capítulo, sendo concebida como prática discursiva. Ao abordá-la, consideramos os poderes e saberes pelos quais é perpassada, assim como elementos relativos à construção da identidade, tomada como um processo em movimento. Sendo assim, o sujeito é constituído pela linguagem, heterogêneo, fragmentado. Para uma abordagem nessa perspectiva, contamos com as contribuições de Coracini (2001, 2003), Foucault (2012), Hall (2001), Koch (2000) e outros de igual importância.

Na análise discursiva, damos voz ao sujeito-professor, cujos enunciados tratam da formação em serviço do Pacto, o seu formato e funcionamento. Além disso, são objeto de nossa análise o discurso dos professores-formadores e aquele enunciado pelo Ministro da Educação do governo Temer, Mendonça Filho. Para tal análise, serão utilizados os procedimentos metodológicos propostos por Orlandi (2001), já utilizados no capítulo 2.

#### **1.0 A formação continuada em sua complexa tessitura – sujeitos e saberes**

Antes de discutirmos o tema já anunciado, importa referirmo-nos à origem do presente estudo. Ela se encontra na nossa experiência como professora do Ensino Médio na Rede Estadual da Bahia e como professora-docente, nos cursos de pós-graduação em Letras e nas graduações em Pedagogia, promovidas pelo *Programa* Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Estas últimas tinham parceria com a Universidade do Estado da Bahia em Juazeiro (UNEB- DCHIII) e atendiam aos professores da Rede Pública de Ensino, no exercício da docência. Nelas ministramos o componente curricular Ensino de Língua Portuguesa. Soma-se a essas atividades aquela como professora-formadora nos encontros de

formação continuada em serviço, destinada aos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal.

Além disso, são igualmente importantes na construção desse trabalho os resultados alcançados na nossa pesquisa de mestrado acerca do funcionamento do discurso do Programa Gestar II (instância formadora) proposto pelo MEC e do discurso dos sujeitos-professores de LP da Rede Estadual da Bahia, partícipes de tal processo formativo.

Naquele estudo verificou-se no discurso dos egressos o efeito de sentido de idealização daquela formação, considerada por eles necessária aos avanços na sua prática docente. Por esse motivo, os professores nele inscritos reclamavam a permanência da citada formação em serviço, a fim de contarem continuamente com a orientação e acompanhamento do seu fazer pelos professores-formadores. Desse modo, atribuíam, aos saberes veiculados no Gestar II, um poder capaz de nortear a sua atividade em sala de aula.

Os sujeitos, então, constituíram-se bom-sujeitos, na medida em que em seus enunciados declaravam adesão ao programa. E ao fazerem-no, enunciavam de uma FD cuja relação com a FD da instância formadora era harmônica.

Os efeitos de sentido verificados apontam, portanto, para um percurso na contramão da autoformação, no qual o docente se apresenta capaz de gerir a sua própria formação. Isso é possível, na medida em que, ao se reconhecer e engajar-se nos processos formativos, pode também questioná-los ou a eles contrapor-se. Esse movimento, necessariamente marcado pela heterogeneidade, permite-lhes assumir posicionamentos, experimentar deslocamentos. Essa dinâmica, se, e somente se, for marcada pela identificação, poderá resultar em redirecionamento da prática.

Assim sendo, com aquele e o presente estudo, foi-nos possível chegar ao entendimento acerca da formação continuada como um processo que contempla o estudo da fundamentação teórica, a interação com o “outro” e a compreensão do próprio fazer pedagógico. É, pois, desse complexo conjunto de fatores – as condições de produção – que decorrerá um possível (re)direcionamento do fazer docente. Portanto, ressaltamos como indispensável a percepção sobre o professor como alguém provido de suas próprias práticas acumuladas, ao longo do seu percurso profissional.

Diante disso, julgamos importantes as situações de formação continuada por ser necessário que os docentes assumam posicionamentos no encaminhamento de suas práticas, o que ocorre por meio de processos de identificação. Por isso, concordamos com Martins (2009, p. 131) quando afirma:

[...] é necessário que eles se constituam na interação com determinadas teorias, concepções ou abordagens, o que implica instaurar processos de identificação, para que não fiquemos só na prescrição que será, a cada momento, resistida e subvertida, visto que ninguém ensina aquilo em que não acredita.

Esclarecemos, ainda, que não cremos na naturalização da relação teoria-prática, uma vez que as situações de contato com as teorias não asseguram ao sujeito ser por elas constituído, nem o redirecionamento da sua prática como resultado. Dessa mesma perspectiva, Bertoldo (2000) argumenta que as teorias de nada valem, se os professores não se identificarem com elas e nelas se reconhecerem, constituindo-se dialogicamente nessa relação.

Coracini (2001, p. 186), compactuando da mesma percepção, aponta entre aspectos determinantes do desempenho do professor as suas primeiras experiências como docente, além daquelas vividas com um mestre que marcou a sua infância ou adolescência. São as vivências anteriores responsáveis pela construção de imagens que repousam no inconsciente do professor. Elas se manifestam nas atitudes e soluções por ele adotadas, nas situações de ensino-aprendizagem de línguas ou diante de problemas delas decorrentes.

Como se pode ver, o percurso da sua formação é anterior a sua escolha profissional. A linguista (p. 185) acima citada destaca que nem sempre são as últimas orientações pedagógicas as que preponderam na atividade de ensinar, no entanto todas elas deixam vestígios no inconsciente. Temos assim um processo de grande complexidade.

A enorme complexidade da formação do professor configura-se, especialmente, por trazer consigo a construção da sua identidade, além de ser norteadada por interesses econômicos, políticos. É também atravessada por questões ideológicas, com sérios desdobramentos sociais. Os últimos aspectos foram discutidos nos capítulos anteriores e a sua retomada neste é inevitável e imprescindível.

No entanto, será sobre os elementos relativos à identidade do professor que repousarão as nossas atenções a seguir, para continuarmos a discutir e postular acerca da formação continuada em serviço. E por tal amplitude, decidimos partir do funcionamento discursivo dos dizeres do sujeito-professor<sup>1</sup> a respeito da formação proposta no Pacto pelo Ensino Médio assim como dos falares da instância formadora, o MEC. Para tanto, analisaremos o discurso dos professores de LP no Ensino Médio da Rede Estadual em Juazeiro-BA, dos formadores, assim como do Ministro da Educação, Mendonça Filho, sobre tal formação. Antes disso, julgamos pertinente tratar do propósito das formações serviço.

### *1.1 A formação continuada em serviço – a que será que se destina?*

No nosso percurso como professor-docente em atividades de formação continuada, verificamos que essas eram centradas na transmissão de conhecimento. Elas consistiam num misto de teoria e instruções travestidas de orientações, sob uma atmosfera de suposta inovação. Além disso, estavam sempre vinculadas a um programa de ensino, para a obtenção da elevação de índices educacionais ou, numa linguagem bem ao gosto neoliberal, ‘de resultados’.

Tal configuração foi verificada na formação do Gestar II, assim como na formação do Pacto e reflete a atribuição de uma identidade fixa ao professor. Por essa razão, toma como referência características (reflexivo, estudioso, paciente, organizado, capaz de mediar a construção do conhecimento) que a ele são consideradas comuns. Essas características e algumas funções por eles desempenhadas são consideradas próprias do profissional pelos cursos de licenciatura e por aqueles destinados a sua atualização. Desse modo, as graduações revelam-se respaldados numa visão logocêntrica do sujeito.

Uma concepção que, segundo Coracini (2001), apoia-se sobre binarismos e simula uma unicidade do dizer do sujeito. Ela, então, propõe desconstruir tal dicotomização, a fim de problematizar a identidade do professor. Para tanto, deve partir de uma visão discursiva, cedendo lugar a uma noção de identidade descentrada, heterogênea, portanto complexa. Sendo assim, ela é constituída por ‘momentos’ de identificação, sem negar o mesmo (identidade) nem a diferença, mas considerando atentamente a complexidade do sujeito e da sua formação (ECKERT-HOFF, 2008, p.28).

Compactuamos de suas postulações e reconhecemos a identidade do sujeito-professor de LP como descentrada. Sendo assim, tratamos a sua formação a partir da problematização do seu encaminhamento para a homogeneização, conforme discutimos no primeiro capítulo, quando apoiados em Geraldi e Geraldi (2011), introduzimos o conceito de domesticação.

A oposição entre a noção de identidade fixa e identidade descentrada encontra-se nitidamente ilustrada nas palavras de Eckert-hoff (2008, p.26):

Postular a heterogeneidade implica questionar a identidade – vista como fixa e estável – e problematizar as verdades construídas em torno dos binarismos construídos pela cultura ocidental. Acreditamos que, pela desestabilização das fronteiras de uma identidade (ilusoriamente fixa), possamos capturar pontos emergentes no processo de identificação, que nos permitam provocar o estranhamento, provocar possíveis deslocamentos, possíveis rupturas que levem a possíveis (re)direcionamentos de pensar o sujeito professor em formação.

Na linha de raciocínio da autora encontra-se o broto, a origem da discussão que pretendemos instaurar aqui. Ela reúne aspectos da constituição do sujeito-professor, heterogêneo, dividido entre a consciência e o seu inconsciente, assim como seu processo de identificação no percurso formativo.

Disso decorre o seguinte questionamento: os projetos de formação continuada propostos pelo Governo Federal têm favorecido esses possíveis deslocamentos e essas rupturas, para prováveis redirecionamentos no pensar do sujeito-professor, com (também prováveis) desdobramentos sobre o seu pensar e fazer docente? Duas outras perguntas seguem-se a essa: Como se constitui o sujeito-professor inscrito na formação proposta no Pacto pelo Ensino Médio? Quais as suas formações imaginárias sobre tal formação?

A fim de responder tais questionamentos, demos voz a esses professores por meio de entrevista semiestruturada. As perguntas tratavam sobre os encontros de formação, a sua condução pelos formadores, o comportamento dos professores nessas situações de interação e a sua avaliação sobre a formação em questão. Foram entrevistados, portanto, 20 (vinte) professores de LP de Colégios de diferentes portes, gerenciados pelo NTE 10 (antiga DIREC 15), situado em Juazeiro (BA).

Interessa-nos inicialmente apresentar as suas formações imaginárias sobre a formação, considerando que a sua realização se dá nos horários destinados semanalmente às atividades de planejamento das aulas, elaboração e correção de atividades. E a isso destinaremos o tópico seguinte.

### *1.2 O sujeito-professor entre o saber e o dever*

Há cerca de 15 anos, o Governo da Bahia estabeleceu que as ACs, antes denominadas aulas-atividade, deveriam ocorrer agrupando os professores por área do conhecimento, nos dois turnos de um único dia, ficando assim distribuídas: Ciências Humanas nas terças-feiras; Linguagens nas quartas e Ciências da Natureza e Matemática nas quintas-feiras. Nos seus respectivos dias, os professores devem estar na escola para as atividades já referidas no parágrafo anterior. Foi, portanto, no horário destinado a elas que se introduziu a formação do Pacto.

Importa aqui destacar a ausência de qualquer consulta prévia aos professores ou coordenadores a esse respeito. No entanto, o uso do horário das ACs para os encontros do Pacto está presente nos dizeres desses sujeitos, como um aspecto relevante. Vejamos, pois:

**Informante 4**

Esses encontros aconteciam nas ACs, então, assim ... era problemático, porque a gente usa as ACs para preparar as aulas, aí quando tinham esses encontros, que se eu não me engano era uma vez por mês... Não eram todas as ACs não, porque a gente não...os professores não queriam, porque atrapalhava um pouco, porque apesar de ter um material muito bom, proveitoso, mas terminava atrapalhando, então eu mesmo não abracei muito assim o programa, devido o (sic) horário.

**Informante 8**

A formação foi boa, mas pra mim foi cansativa. [...] É porque o tempo para a formação dedicado era o tempo da AC. E além da formação, nós temos as outras coisas, as outras demandas da escola, que não era possível você se dedicar ao curso, à formação, por causa das ... do trabalho em si, das aulas, porque você não tinha uma redução de (risos), de carga horária, você não era liberado de aulas para realizar o estudo. Então ficou difícil nesse sentido, então muita gente não aproveitou o curso, por causa disso [...]Por que eu vou me dedicar a isso aqui e vou deixar de corrigir minhas atividades, de preparar minhas aulas, de preencher meu diário? Enfim...

**Informante 12**

[...] A gente questionava muito a questão de pegar a aula atividade (AC) (risos)...porque a gente tem tanta coisa pra fazer, a gente era obrigado a fazer o Pacto e deixava de corrigir atividade, deixava de preparar aula, de corrigir prova pra isso.

Nos enunciados dos dois primeiros sujeitos temos a qualificação dos encontros da formação no uso dos adjetivos “problemático” e “cansativa” respectivamente. Embora o sujeito do informante 8 inicie o seu enunciado com uma apreciação positiva (“foi boa”) sobre a formação, o raciocínio e expectativa produzidos por tal avaliação são interrompidos pelo operador argumentativo “mas”. Ambos, em seguida, por meio do articulador causal “porque”, estabelecem uma relação lógico-semântica entre as qualificações atribuídas ao programa e o motivo da resistência (oposição/rejeição) ao uso das ACs, para a realização desses encontros.

As causas apontadas por eles são verificadas em: “[...] porque a gente não...os professores não queriam, porque atrapalhava um pouco (informante 4); [...] porque você não tinha uma redução de (risos), de carga horária, você não era liberado de aulas para realizar o estudo (**informante 8**); “[...] A gente questionava muito a questão de pegar a aula atividade (AC) (risos)...porque a gente tem tanta coisa pra fazer[...] (informante 12)”.

Como se pode ver, os sujeitos consideram tal medida prejudicial ao seu planejamento particular. Assim, a imagem da formação, no que diz respeito ao tempo a ela designado, é de inadequação, transtorno, sobrecarga para o planejamento do trabalho cotidiano docente.

O que nos parece mais grave se encontra nos enunciados a seguir, por denunciar a falta de identificação com o processo formativo. Além disso, o uso das ACs pelo programa é apontado como elemento importante, para explicar a resistência (reação negativa) dos sujeitos-professores. Vejamos:

**Informante 4**

“[...] então eu mesmo não abracei muito assim o programa, devido o (sic) horário.”

**Informante 8**

“[...] então muita gente não aproveitou o curso, por causa disso [...]Por que eu vou me dedicar a isso aqui e vou deixar de corrigir minhas atividades, de preparar minhas aulas, de preencher meu diário?”

**Informante 12**

“[...] a gente era obrigado a fazer o Pacto e deixava de corrigir atividade, deixava de preparar aula, de corrigir prova pra isso.

Conforme afirmamos no início deste capítulo, é indispensável que os professores se identifiquem com as teorias e se reconheçam nesses processos formativos, a fim se constituírem dialogicamente nessa relação. Considerando os enunciados em análise, além das teorias, tal identificação contempla também as condições nas quais essas situações interativas se estabelecem. O uso do tempo das ACs, além de inadequado, é considerado pelos sujeitos como uma das causas de sua dificuldade de interação com a proposta.

Para o informante 4, a pouca interação materializa-se na frase declarativa negativa “não abracei”, cuja forma verbal é intensificada pelo modificador “muito”. Em seguida, vincula o horário (tempo dedicado às ACs) como sua causa, pelo indicador de causalidade “devido”. Já o informante 8, após referir-se ao uso do tempo em questão, e classificar difícil o percurso formativo, desenvolve: “[...] então muita gente não aproveitou o curso, por causa disso”. Assim, estabelece a mesma relação lógico-semântica de causalidade, por meio do articulador “por causa disso”.

O questionamento final no enunciado do informante 8 e a declaração do informante 12 apresentam como excludentes a atividade de formação e aquelas do seu cotidiano escolar.

Esse efeito de sentido ocorre com o uso do marcador de pressuposição e indicador de mudança de estado – o verbo deixar. Na fala do informante 8, esse verbo tem como complementos atividades docentes diárias: “[...] deixar de corrigir minhas atividades, de preparar minhas aulas, de preencher meu diário?” Essa forma verbal é, então, colocada em contraste com: “dedicar a isso aqui”. Logo, pressupõe-se que as atividades citadas eram feitas antes da adesão à proposta do Pacto, e já não mais ocorrem como em período anterior ao programa.

Além desses, há outros elementos linguísticos os quais apontam para as formações imaginárias desses sujeitos sobre a formação - o emprego dos pronomes possessivos. Eles são utilizados como determinantes dos elementos próprios do seu fazer docente nos sintagmas: “meus diários”, “minhas atividades”, “minhas aulas”. Com o uso dos possessivos, os sujeitos apontam para um vínculo de apropriação, compromisso com essas tarefas.

No entanto, na progressão referencial do enunciado, para retomar os encontros de formação, a informante 8 recorre ao termo referencial “isso”. O emprego desse pronome neutro é geralmente utilizado para referir-se a qualquer elemento não especificado, situado mais próximo do enunciatário que do enunciador. Desse modo, quando o citado pronome demonstrativo é colocado numa situação de contrapartida com as atividades docentes, conforme analisamos, tem-se o efeito de distanciamento do enunciador em relação à atividade formativa.

Desse modo, produz-se o efeito de minimização da formação do Pacto. E, se atentarmos para as condições de produção nas quais ocorre a enunciação, verificamos até mesmo hostilidade, uma vez que já se verificou o efeito de sentido de resistência, rejeição: “[...]porque a gente não...os professores não queriam, [...]” (informante 4); “[...]que não era possível você se dedicar ao curso [...]” (informante 8).

Já nos enunciados do informante 12, o efeito de sentido de resistência às condições de realização dos encontros, materializa-se na forma verbal “questionava”, seguida do modificador “muito”. Com esse advérbio intensifica-se a ação de inquirir sobre tal imposição. O teor impositivo atribuído pelo sujeito se confirma na forma passiva analítica “era obrigado”. De modo semelhante ao que ocorre com os informantes 4 e 8, observa-se uma relação conflituosa desse sujeito-professor com a formação proposta.

Nos dizeres dos três sujeitos tem-se a perspectiva daquilo que enunciam, a sua tomada de posição. Eles assumem uma contraposição a um aspecto da formação relativo ao tempo a ela dedicado. Isso ocorre, por tratar-se do horário regularmente destinado ao planejamento das

aulas, conforme as suas necessidades particulares. Constituem-se, desse modo, maus-sujeitos, segundo a classificação Pecheutiana, já abordada no segundo capítulo.

Feitas tais análises, deparamo-nos com o efeito de sentido de deslocamento ou deslizamento da palavra Pacto, uma vez que ela sugere uma convocação pactuada, caracterizada por decisões acordadas, discutidas. Isso implica escuta, posicionamento e contemplação de interesses das partes envolvidas. Assim, entendemos serem constitutivas dessa relação a resistência e a ausência de identificação.

Um pouco mais adiante, após refletirmos sobre identidade, segundo Hall(2011), abordaremos a identificação, conforme Eckert-Hoff (2008). E ao tratarmos sobre resistência, recorreremos a Foucault (1995a, p. 244-248), para quem “não há relação de poder sem resistência”, e “toda a relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta”.

A esse respeito, Pêcheux (1975, p.304) partilha do pensamento de Foucault, ao declarar: “[...] Não há dominação sem resistência [...] é preciso ‘ousar se revoltar’ [...] é preciso ousar pensar por si mesmo”.

Em seu texto intitulado “O sujeito e o poder”, o filósofo afirma existirem três tipos de lutas: 1. contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); 2. contra as formas de exploração que separam os indivíduos do que eles produzem; e 3. contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão) (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Esse terceiro tipo parece-nos ser aquele em que se encaixaria a luta a ser travada pelos sujeitos professores submetidos à formação do Pacto, em condições que desfavorecem o exercício do seu trabalho. Esse sujeito da nossa pesquisa encontra-se dividido, inserido em práticas de resistência. Dadas as características, temos uma relação poder-saber que se articula no discurso, definida por esse mesmo autor como:

[...] um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe. Delimita e permite barrá-lo (FOUCAULT, 1988, p.96).

São, portanto, muitas as configurações do discurso em meio a tamanha complexidade e instabilidade da relação poder-saber. O próprio Foucault (1988, p. 95) esclarece a significância do discurso nesse quadro, ao declarar: “[...]é justamente no discurso [portanto histórico e ideológico] que vem se articular poder e saber.”

Nessa mesma perspectiva, Eckert-Hoff (2002, p.52) relaciona discurso, poder e verdade, afirmando que todo discurso está ligado a efeitos de poder, os quais constituem uma

“política de verdade”, em cada sociedade. Assim, os discursos que funcionam como uma verdade coletiva são aqueles tipos acolhidos pela sociedade os quais ela faz circular como verdadeiros.

Partindo dessas ponderações, ocorre-nos querer saber a respeito do discurso estabelecido sobre a formação continuada de professores no Brasil, nas duas últimas décadas. Importa igualmente discutir a possibilidade de alterações no pensar e fazer dos docentes, a partir de rupturas e deslocamentos já mencionados. No tecer de respostas e ampliação dessa discussão, trataremos a seguir sobre identidade, identificação e heterogeneidade do sujeito.

### *1.2.1 O sujeito-professor, sua identidade e heterogeneidade*

Tratar sobre a identidade do sujeito-professor nesse estudo exige a sua vinculação à noção de heterogeneidade. Pois acreditamos que somente a compreensão de que tal identidade é descentrada permitirá redirecionar as propostas de formação continuada às quais os docentes têm sido expostos. Sendo assim, tomaremos a noção de inconsciente segundo Lacan, oriunda da Psicanálise, uma das bases epistemológicas da AD francesa.

É, portanto, na trama dos fios da AD com os fios da psicanálise que encontramos a sustentação para questionarmos a formação continuada no formato que tem sido imposto aos professores. A AD, conforme defendido no capítulo 2, é indispensável nesse propósito, por lidar com o conflito, o contraditório, as diferenças. E o faz em seu percurso metodológico, na medida em que atenta para as relações de aliança, de confronto e tantas outras reconhecidas na materialidade linguística, que se processam nas diversas FDs.

Já a Psicanálise, por meio da teoria psicanalítica de Freud, contribui imensamente para uma visão de sujeito. Com a descoberta do inconsciente, que desarticula a concepção de um sujeito cognoscente, apresenta a noção de sujeito fendido – dividido, clivado, cindido, enfim, heterogêneo. Lacan, então, amplia essa perspectiva de sujeito e declara a sua constituição pela linguagem.

Em sua obra intitulada ‘O sujeito lacaniano – entre a linguagem e o gozo’, o psicanalista Bruce Fink (1998) discute linguagem e alteridade. Nela, caracteriza a natureza do pensamento inconsciente, por meio de um estudo sobre a teoria da subjetividade de Lacan. Apoiados nos estudos do primeiro, objetivamos aprofundar o nosso trabalho sobre a constituição do sujeito-professor, inscrito no processo formativo em serviço, implementado em 2014, no contexto da Reforma do Ensino Médio.

Fink (1998) inicia o capítulo 1, defendendo que o discurso possui mais de uma dimensão. Para tanto, toma como exemplo uma situação em que o paciente, durante uma sessão, comete um lapso de língua, ao utilizar *Schnob*, palavra que não tem significado algum na língua inglesa.

Depois de afirmar ser tal vocábulo a forma truncada, uma fusão de *job* (emprego) com *snob*, o autor (p.19) explica: “Esse exemplo simples já nos permite distinguir entre dois tipos diferentes de discurso, ou mais simples ainda, dois tipos diferentes de fala: *a fala do eu* (a fala corriqueira sobre o que conscientemente pensamos e acreditamos sobre nós mesmos), e *algum outro tipo de fala*.”

### 1.2.2 O sujeito lacaniano X o sujeito de Descartes

A psicanálise afirma que as palavras ditas sem intenção, que escapam ao falante, murmuradas ou truncadas surgem de *algum outro lugar*, uma outra instância diferente do eu. Freud chamou de inconsciente esse Outro lugar, a respeito do qual Lacan afirma ser “o discurso do outro”. Assim, o inconsciente consiste naquelas palavras oriundas de algum outro lugar que não da fala do eu (FINK, 1998, p.26). Cabe aqui, portanto, a pergunta: como esse Outro flui para dentro de nós? O psicanalista americano responde (p.27):

As opiniões e desejos do outro fluem para dentro de nós através do discurso. Nesse sentido, podemos interpretar o enunciado de Lacan de que o inconsciente é o discurso do outro, de uma maneira muito direta: *o inconsciente está repleto da fala de outras pessoas e dos objetivos, aspirações e fantasias de outras pessoas* (grifos do autor).

Na tentativa de explicar o sujeito lacaniano, Fink (1998, p. 56, 58) inicia explicando o que ele não é: “O sujeito lacaniano não é o indivíduo nem o que poderíamos chamar de sujeito consciente (ou o sujeito pensante), em outras palavras, o sujeito a que se refere a maioria da filosofia analítica”. E ilustra: “Quando, de maneira geral, nos referimos ao eu ou *self*, ao dizermos ‘Eu acho que...’ ou ‘Eu sou o tipo de pessoa que...’, esse ‘Eu’ é tudo menos o sujeito lacaniano: não é mais do que o sujeito do enunciado.” Nesse raciocínio, o psicanalista apresenta aspectos que diferenciam e distanciam o sujeito cognoscente do sujeito lacaniano. Vejamos.

O primeiro aspecto refere-se ao ponto de vista de Lacan e Freud sobre o pensamento, segundo os quais, gira em torno do pensamento inconsciente, não daquele estudado por Descartes, o pensamento consciente. Esse último é considerado *racionalização* por Freud.

O segundo aspecto, em decorrência do primeiro, diz respeito ao sujeito cartesiano, que ao dizer “Eu” aponta para um *self* construído, considerado autor dos seus próprios

pensamentos, acreditando serem esses correspondentes à “realidade externa”. O sujeito de Descartes é denominado “falso ser” por Lacan no Seminário 15. Em afirmações como “Eu acho que”, conforme vimos, postula-se um eu fixo, refutando assim o inconsciente, como se declarasse conhecer-se, o que lhe garantiria não se iludir, por acreditar saber tudo sobre si mesmo (FINK, 1998, P65).

Num argumento complementar a esse, o escritor americano refere-se à crença do “Eu” em estar no controle, e saber porque faz o que faz, obrigando-nos à remissão aos esquecimentos 1 (a ilusão de ser a origem de tudo o que diz) e 2 (a ilusão de ter o controle dos sentidos daquilo que enuncia), segundo Pêcheux e Fuchs (1975). Em seguida a essas considerações, Fink (1998, p. 65) desenvolve a sua conclusão, para chegar à definição do que é o sujeito lacaniano:

Portanto, após começar com o sujeito cartesiano pontual[...], isto é, a coincidência do transitório entre ser e pensar, Lacan vira Descartes de cabeça para baixo: o pensamento do eu é pura racionalização consciente (a tentativa do eu de legitimar declarações erradas, através de explicações pós-fato que se enquadram na autoimagem ideal), e o ser gerado pode ser categorizado apenas como falso ou fraude.

Nessas postulações reside a compreensão de sujeito que interessa aos estudos da AD e ao nosso, portanto, na medida em que propõe um sujeito constituído pela linguagem. O autor (p.66, 67) parte, então, dessa conceituação: “Ele é dividido entre o eu (falso ser) e o inconsciente, entre consciente e inconsciente, entre um sentido inevitavelmente falso de *self* e o funcionamento automático da linguagem (a cadeia de significante) no inconsciente.” E finalmente conclui (p.67):

*O sujeito não é senão essa própria divisão* (grifo do autor). A variedade de expressões como “sujeito fendido”, “sujeito dividido”, “sujeito barrado”, cunhadas por Lacan, [...] consiste inteiramente no fato de que as duas “partes” ou avatares de um ser falante não têm nenhum traço em comum: elas estão separadas de forma radical (o eu ou falso ser exige uma negação dos pensamentos inconscientes, o pensamento inconsciente sem nenhuma preocupação que seja com a opinião positiva do eu sobre si mesmo).

Tais postulações impelem-nos inexoravelmente a um quarto questionamento: a possibilidade de deslocamentos para (re)direcionamentos no refletir e no realizar das formações docentes não estaria exatamente em reconhecer o confronto entre ambos os pensamentos? Afinal, estamos falando de um sujeito heterogêneo, supostamente ignorado pelos mentores dos programas de formação de docentes em serviço.

Embora já tenhamos tratado sobre a heterogeneidade no item 1.3 do capítulo 2, convém retomá-la, para, então, abordarmos questões relativas à identidade do professor. E o

fazemos por defender que a abordagem da heterogeneidade requer questionar a estabilidade da identidade, caracterizada como fixa.

Alteridade e heterogeneidade são termos de um mesmo campo semântico os quais se colocam na contramão da unicidade de todo dizer. Logo, anunciam a presença do outro na constituição de qualquer discurso. Assim crendo, compactuamos com a concepção de Coracini (2003, p. 252), assim materializada:

Postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional (indiviso), no qual se baseia a cultura ocidental[...].

Como se pode verificar nos dizeres acima, a presença do outro também se encontra na constituição do sujeito cuja identidade se constrói no entrecruzamento dos diversos discursos pelos quais ele é atravessado. Dessa forma, a identidade desse sujeito heterogêneo é construída das relações com o outro, marcada pelo confronto, nem sempre consciente ou controlado. Enfim uma identidade bastante distinta daquela do sujeito totalmente centrado, unificado.

Nessa mesma perspectiva, Eckert-Hoff (2008, p. 64), associando o sentido a ela conferido pela teoria psicanalítica com a AD francesa assim conceitua a identidade: “[...] um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si.”

Ambas as autoras apoiam-se nas postulações de Hall (2011), professor da Open University na Inglaterra e um dos nomes mais importantes da área de Estudos **sociais**. Em sua obra ‘A identidade cultural na pós-modernidade’, o escritor defende categoricamente que a identidade é definida historicamente e não biologicamente. Portanto, esse sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente (p.13), como veremos logo a seguir.

### 1.3 A identidade do sujeito pós-moderno

A escolha das contribuições de Hall(2011) neste trabalho se explica especialmente pelo diálogo que elas estabelecem com a noção de sujeito fragmentado, heterogêneo, já abordada. Ao declarar: “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (p.13), Hall ratifica a sua concepção de identidade do sujeito pós-moderno,

depois de compará-lo ao sujeito do Iluminismo e ao sujeito sociológico. Então, define-os, estabelecendo diferenças importantes entre eles. Vejamos.

O estudioso (2011, p.10 e 11) defende que a identidade do sujeito do Iluminismo era centrada, unificada, provida de razão e consciência. O seu centro consistia num núcleo interior que se tornava visível pela primeira vez ao nascimento desse sujeito. Nele se desenvolvia, ainda que permanecesse o mesmo – idêntico – ao longo da existência do indivíduo. Assim, a identidade de uma pessoa confundia-se como o centro essencial do eu.

Quanto à identidade do sujeito sociológico, o seu núcleo interior já não é visto como autônomo e autossuficiente, mas constituído na relação com “outras pessoas importantes para ele”. A elas cabiam a mediação entre ele e o mundo cultural em que habitava, e assim costuravam o sujeito à estrutura. Desse modo, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade e esse se modifica num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades por eles ofertadas.

A identidade, então, estabiliza os sujeitos e os mundos culturais e os torna reciprocamente mais unificados e predizíveis. Hall (2011.p.12) explica: “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” Isso implica concluir que o próprio processo de identificação, por meio do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Desse processo deriva o sujeito pós-moderno cuja identidade não é fixa, essencial ou permanente, portanto, não se define biologicamente, mas historicamente. Tal sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos e elas não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Nas palavras do autor (p.13): “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Há, portanto, em nosso interior identidades contrárias as quais nos impulsionam em direções distintas. E o fazem de tal maneira, que nossas identificações são continuamente deslocadas.

Conforme dissemos no início deste capítulo, a concepção com a qual trabalhamos aqui é a de que a identidade não existe em si mesma, constrói-se e reconstrói-se ininterruptamente na relação com o Outro. E é devido à porosidade da linguagem, que a identidade emerge apenas por momentos (ECKERT-HOFF 2008, p.63).

Apoiada em Robin (1997), para quem a identidade consiste numa noção amplamente imaginária, impossível de fixar-se e congelar-se, a linguista define-a como “as múltiplas e

complexas identificações do sujeito que formam a identidade do eu.” (p.63). Postula, portanto, “a existência de momentos de identificação, em movimento constante (p.64).” É, pois, essa concepção de identidade que tomaremos para discutirmos a formação continuada em questão e a constituição do sujeito-professor dela partícipe. Por conseguinte trataremos sobre os dois tipos de identificação, a partir das postulações de Násio (1988) a saber: a identificação simbólica e a identificação imaginária.

### *1.3.1 A identificação – determinante para o engajamento*

Násio (1988, p. 111-115) apresenta essas duas modalidades da identificação lacaniana, indispensáveis para discutirmos a formação continuada. E o faz, definindo os diferentes elementos que nelas intervêm. A identificação simbólica “designa a produção do sujeito do inconsciente como um sujeito subtraído de uma vida.” E ainda formula de modo elucidativo: “O sujeito do inconsciente é um sujeito a menos na vida de alguém, o traço ausente, exterior a essa vida, e que no entanto a marca para sempre.” Sendo assim, é a marca do exterior que confere singularidade ao sujeito: “Aí está o modo de que dispomos para existir no inconsciente: existimos como uma marca que nos singulariza e da qual, no entanto, estamos despojados.” Tem-se, portanto, o Outro e o “já dito” na produção do sujeito do inconsciente, logo “os componentes da identificação simbólica são o significante e o sujeito do inconsciente”

Já a identificação imaginária tem como componentes a imagem e o eu. Consiste, portanto, na representação imaginária. Trata-se, segundo Násio (p.16), do “modo de identificação que determina a estrutura do eu”. Ele explica que na teoria lacaniana, o eu-imaginário não se confunde com a consciência de si nem com uma das três instâncias tópicas discriminadas por Freud (ego, superego, id).

O eu-imaginário se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscritas em nosso inconsciente. E acrescenta: “Nem todas as imagens do mundo são constitutivas do eu. O eu só percebe as imagens em que se reconhece, ou seja, imagens pregnantes que, de perto ou de longe, evocam apaixonadamente a figura humana do outro, seu semelhante (p.116)”.

O autor explica que, para Lacan, o eu se estrutura segundo uma estratificação bem ordenada de imagens sucessivas, e que cada uma delas é percebida com a paixão do ódio, do amor e da ignorância. Sendo assim, esse eu só se identifica seletivamente com aquelas imagens nas quais se reconhece, ou seja, “com imagens pregnantes que, de perto ou de longe, evocam apaixonadamente a figura humana do outro, seu semelhante (p.116-117).”

No desdobramento do seu raciocínio, Násio (p. 117) define como afetiva a ligação do eu com essas imagens eleitas do outro, destacando ser ainda necessário delimitar o que, dessas imagens, liga esse eu com paixão até constituí-lo. E conclui: “Em suma, o eu só se forma nas imagens pregnantes que lhe permitem, de perto ou de longe, voltar-se sobre si mesmo[...] (p.117,118)”.

Quando associamos as postulações postas aqui às análises do discurso dos sujeitos-professores sobre os encontros para a formação, destacamos a sua resistência a eles. Essa constatação aponta para a necessidade de identificação desses profissionais com os processos formativos dos quais são partícipes. Sendo assim, revela-se indispensável a adesão, o engajamento desses sujeitos a essas formações continuadas, por nelas reconhecerem-se. Importa que seja prazerosa tal relação, que ela evoque “apaixonadamente a figura humana do outro”. Portanto, não havendo identificação, instala-se a resistência.

As constatações às quais chegamos até o momento nos remetem às discussões estabelecidas no capítulo 2, quando tratamos sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito, segundo Authier Revuz (1990, 2004), atrelando-a à noção de identidade. A identidade neste trabalho é entendida como um processo em constante movimento, transformação, uma construção que, assim como a subjetividade, dá-se em relação ao outro.

Conforme afirmamos no sub-tópico anterior, a nossa concepção de identidade coincide com a de Eckert-Hoff (2008, p.63), por entendermos que ela se constitui das múltiplas e complexas identificações do sujeito. Nessa perspectiva, então, ela não existe em si mesma e é constantemente (re)construída pela via da relação com o outro. Apoiados em Hall (2000, p.108), acrescentamos a fragmentação e a fratura como aspectos da identidade. Usando o termo no plural, ele declara: “[...] são multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos [...]”.

Analogamente, Coracini (1997, p.56) afirma esse caráter heterogêneo da identidade nesses termos: “[...] longe de ser homogênea, integral, constrói-se na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos”. Ora, se a identidade não é fixa, é processo em construção, então traz como marcas a incompletude, a falta. Sendo assim, ela comporta retificações, alterações, possibilidades várias.

É, pois, nessa perspectiva do sujeito e da sua constituição que dedicamos o próximo tópico à formação continuada do Pacto. Nele serão contemplados os dizeres dos professores e dos formadores (orientadores de estudo) sobre a formação em debate.

## **2.0 A formação (des)continuada do Pacto sob a mira docente**

Conforme dissemos no início deste capítulo, a validade dos processos formativos se explicam pela necessidade de os docentes assumirem posicionamentos no encaminhamento de suas práticas. Isso pode ocorrer a partir de processos de identificação, instaurados nas interações com certas teorias e com outros sujeitos ao longo da sua atividade profissional.

Nesse quadro, importa destacar e ratificar a nossa descrença na naturalização da relação teoria/prática que, como já discutimos, vincula-se à noção de identidade fixa, compactuando de uma visão logocêntrica do sujeito. Sendo assim, o que consideramos relevante nessas formações de docentes em serviço são os deslocamentos e/ou rupturas possivelmente permitido por elas.

No entanto, nas análises do discurso dos docentes, anteriormente apresentadas neste capítulo, ao verificarmos os efeitos de sentido de resistência e distanciamento, entendemos que eles apontam para a ausência de identificação com a formação do Pacto. Além disso, denunciam a articulação do poder e do saber pela qual é perpassada tal formação. Seu discurso funciona como uma verdade coletiva, acolhida pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA). Numa espécie de rede de distribuição e como um discurso autorizado, os saberes, travestidos de verdade e previamente determinados, chegam aos NTEs.

Para a sua circulação, são designados os professores-orientadores cuja função é desempenhada pelo coordenador pedagógico ou um professor-articulador de área do conhecimento. Também chamados orientadores de estudo, a sua formação se dava por meio de oficinas, ministradas por técnicos da SEC/BA. Aos professores-orientadores (nomenclatura usada para eles nas análises) também foi destinada uma remuneração complementar paga pelo MEC, em formato de bolsa.

Assim, cabia-lhes partilhar esses saberes com os professores inscritos no programa em suas Unidades de Ensino. É a escola, pois, o destino final onde são divulgados. É lá onde os confrontos se dão, a resistência ou a rendição se afiguram, porque é no local do fazer, onde o professor vivencia a aflitiva divisão entre o que é realmente possível e o que dele se espera.

Como se pode ver, o percurso formativo em discussão não difere daqueles que os precederam em décadas passadas, sob a nomenclatura de “reciclagem”, no que se refere à seleção dos saberes e ao papel do professor no processo. Pois tem a sua elaboração, a partir da compreensão da academia sobre os saberes necessários a ele, a quem cabe o mero papel de receptor. Essa por sua vez o faz, considerando os interesses do governo no desempenho do aluno, seja pelos índices a serem apresentados aos órgãos internacionais, seja pelo que demanda o mercado no tocante à mão de obra que lhe será disponibilizada.

Esse formato de “pacote pronto” é nitidamente identificado pelos professores-cursistas e professores-orientadores, denominações que utilizaremos, nas análises, para favorecer a compreensão. Os enunciados respondem à pergunta: “Como se comportavam os formadores enviados pela SEC nos encontros? Vejamos:

<b>Professores-orientadores</b>	<b>Professores-cursistas</b>
<p><b>Informante 1 (professor-orientador):</b></p> <p>Então, a gente recebia uma formação de um formador que vinha de Salvador. E Ele já trazia o material, ele já trazia as oficinas prontas, então ele só fazia um repasse das oficinas. A gente tinha autonomia para inserir algumas coisas ou então pra cortar de acordo com nossa necessidade, mas a gente recebia todo o material pronto... Inclusive os slides, os textos, os vídeos... todo o material já vinha organizado... e a duração das oficinas, tudo já vinha organizado.</p>	<p><b>Informante 7 (professor-cursista):</b></p> <p>[...]É porque assim... eles recebiam esse roteiro, e ela(a formadora) trazia esse roteiro pra gente. [...]O material era um material bom... eu tive a oportunidade de ler, então ele vinha pronto... [...]Então ela trazia o material que ela recebia lá tal e qual ... do jeito que ela recebia, ela passava pra gente e nós íamos lendo. Ela tinha um fio condutor...ela dizia: hoje nós vamos trabalhar isso, hoje eles querem isso. E eu lembro que o material era rico, muito rico, eram teses, sabe? De pessoas ... eram estudiosos.</p>
<p><b>Informante 2 (professor-orientador):</b></p> <p>Bom, nós fazíamos as dinâmicas, às vezes com texto de sensibilização, e depois vínhamos com os textos produzidos que nós recebíamos, porque os cadernos já vinham pronto (sic) do MEC, [...]</p>	<p><b>Informante 11 (professor-cursista):</b></p> <p>Nós líamos os cadernos... é ... grifávamos as partes mais importantes, que nós considerávamos mais relevantes, alguns questionamentos, e na reunião ela fazia aquela apresentação, um apanhado geral do módulo e abria pra essa discussão.</p>
<p><b>Informante 5 (professor-orientador):</b></p> <p>Então, a gente recebia todo o material, que eram os cadernos em pdf. Era primeiro realizada a oficina nos nossos encontros, e partindo desse material, a gente desenvolvia</p>	<p><b>Informante 13 (professor-cursista):</b></p> <p>Ela mostrava nos slides alguma coisa que tinham passado pra ela no... na capacitação que houve no NTE, né? Aí, passava pra</p>

o nosso planejamento da formação aqui com os professores na Unidade de Ensino	gente algumas coisas.
<p><b>Informante 6 (professor-orientador):</b></p> <p>Durante esse processo de orientação, elas traziam todo o conteúdo a ser trabalhado nas escolas, né? ... para q nós trabalhássemos com os professores nos horários de AC. Ela já... é... é... trazia formatado um roteiro, um roteiro das atividades do conteúdo a ser estudado.</p>	<p><b>Informante 10 (professor-cursista):</b></p> <p>O material era um material bom... eu tive a oportunidade de ler, então ele vinha pronto... ela passava do jeito que ela recebia, por exemplo: aqueles textos longos... aquelas coisas... então ela passava do jeito que estava.</p>

Os dizeres dos professores-orientadores e dos cursistas são coincidentes, convergentes ao se referirem ao aspecto de transmissão de conteúdos, previamente determinados, assumido pela atividade de formação. Isso pode ser verificado uso da palavra ‘repassa’ em: “[...] então ele só fazia o repasse[...]

(informante 1); nas formas verbais “passava” e “tinham passado”, nas falas dos informantes 7, 10 e 13 respectivamente nos enunciados “[...]Então ela trazia o material que ela recebia lá tal e qual do jeito que ela recebia, ela passava pra gente[...]

”, “[...]Ela mostrava nos slides alguma coisa que tinham passado pra ela no... na capacitação que houve no NTE, né?

As formações imaginárias desses sujeitos sobre o processo formativo, caracterizado pela recepção e transmissão de saberes definidos antecipadamente, apontam para ele como uma reprodução fiel dos conteúdos partilhados nos encontros. Aos professores- orientadores cabia a tarefa de neles divulgar tais “verdades” para os demais colegas.

O traço de fidelidade ao conteúdo original, na sua (re)transmissão, está materializado na expressão “tal e qual” (informante 7) e em: “[...] então ele (o professor-orientador) só fazia um repasse das oficinas[...]

(informante 1). Nesta última afirmação, o uso do modificador ou palavra denotadora de exclusão “só” incide sobre a forma verbal “fazia” cujo complemento é “o repasse”. Desse modo, o sujeito restringe o trabalho da formadora a uma reprodução das oficinas. O efeito de sentido produzido é, pois, o de minimização da atividade do formador regional, responsável pela formação dos professores-orientadores. O efeito de sentido de reprodução fiel ao conteúdo original é verificado nos enunciados dos informantes 1,7 e 10.

A fidelidade ao saber científico divulgado mencionada pelos sujeitos discursivos evidencia a valorização do saber científico, produzido nas universidades, posto em lugar de prestígio. Por outro lado, o saber construído no percurso do fazer tem sido continuamente subestimado. A reprodução fiel do saber dos especialistas nos dizeres analisados remetem à imagem de um professor sob o olhar supervisor da ciência, a ele submetido, rendido.

A academia, então, ao lado do Estado, seleciona, sistematiza, (co)ordena e (e) dita os saberes supostamente úteis ao ensino. A similaridade entre as formações imaginárias desses sujeitos discursivos sugere a sua enunciação de uma mesma FD – A FD da abordagem reflexiva. Numa referência a adesão a essa abordagem, nos processos de formação docente, Coracini (2003, p. 315) faz a seguinte descrição:

[...]no caso da abordagem reflexiva [...] trata-se de uma atividade consciente e conscientizadora: alguém de reconhecido saber planeja, organiza as etapas, ensina sobre o que e como refletir, de modo que o professor (ou aluno), reconhecendo sua autoridade, submete-se plenamente às atividades propostas, confiando no alcance dos objetivos estipulados.

Com essa afirmação, a autora aponta para a percepção do lugar de poder ocupado pela academia, detentora do saber reconhecidamente científico, em relação à escola.

As constatações a que chegamos nos remetem obrigatoriamente ao modelo de formação centrado na propagação e na transmissão de conhecimentos, que ainda se mantém na implementação do Pacto. No entanto esse quadro não corresponde ao que se declara nos documentos norteadores da formação em estudo. Pois, conforme vimos no tópico 1.2 do primeiro capítulo, em um de seus cadernos, “a discussão das práticas docentes” é apresentada como procedimento para o “aperfeiçoamento da formação continuada”.

A esse respeito, Nóvoa (1992) afirma terem essas instâncias formadoras de professores o papel legitimador de um saber, com esse entendimento sobre a formação docente. Há, portanto, guardadas as proporções, um diálogo entre o formato adotado pelo Pacto e aquele modelo utilizado na década de 60 do século passado, que reduzia o espaço de atuação do professor, assim explicado por Sherer (1992, p. 43): “[...] Cette tendance nous devans les fameux ‘modeles’ où l’enseignant est réduit à un role de technicien. Donc la formation était vue d’une façon desarticulée et hiérarchisée”<sup>4</sup>.

A redução da atuação do professor encontra-se também nos dizeres enunciados pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Quando questionado por Mozart Neves, no programa Roda Viva, em 2017, sobre medidas necessárias para estimular as faculdades de Pedagogia a seguirem o rumo certo, respondeu-lhe o Ministro: “São Paulo fez isso recentemente, **até** a Unicamp entrou nesse estágio de ampliar o espaço, para **ensinar o professor a ensinar**, né?”

A afirmação do ex-ministro pressupõe a necessidade do professor de aprender a ensinar. Refere-se a uma tarefa que demandou “até” o engajamento de uma universidade nacionalmente reconhecida.

---

<sup>4</sup> Em sua tradução, temos: “[...]esta tendência nós devemos aos famosos ‘modelos’ em que o professor é reduzido a um papel de técnico. Pois a formação era vista de uma maneira desarticulada e hierarquizada” (tradução nossa).

Temos, portanto, um sujeito discursivo enunciando a partir da mesma FD anteriormente citada, na medida em que ele ratifica a função da Instituição de Ensino Superior de determinar o fazer do professor em serviço.

Retomando as considerações de Scherer, são os dois qualificadores - desarticulada e hierarquizada - que caracterizam a proposta formativa do Pacto claramente observadas nos discursos já analisados. A sua desarticulação do fazer do professor se materializa na invasão do seu espaço e tempo de planejamento. Some-se a isso a imposição de saberes elaborados e propostos, sem qualquer atividade ou procedimento de escuta prévia. Entendemos que a possibilidade de articulação desses saberes com o fazer docente viria de tal escuta.

Embora ainda apresente sombras e marcas desse passado, há na proposta do Pacto a predominância de traços próprios dos cursos de formação continuada instaurados na década de 1990 do século XX. A fim de melhor compreender a evolução da formação docente em serviço, sobre ela, faremos um breve histórico.

### **3. O percurso da formação continuada no Brasil – um breve histórico**

Segundo Eckert-Hoff (2002, p.50), os cursos da década de 1990 eram vistos como atualização de uma formação já recebida, possibilitando uma certa autonomia do docente, na medida em que perdiam o caráter de treinamento. Para Coracini (2001), esse modelo de formação voltou-se para os sujeitos da sala de aula (alunos e professores) e a relação entre eles. Além disso, o professor passou a ser considerado mediador do conhecimento e sujeito no processo de sua formação. Essa concepção do professor é a que circula nos manuais dos programas de formação docente, emitidos pelo MEC, a exemplo do Gestar II, lançado em 2004.

Ainda acerca desse modelo, Eckert-Hoff (2002, p.50-51) acrescenta que a formação passou a ser vista como um saber-fazer em movimento, capaz de promover a criação e a produção de possibilidades diversas. Nesse contexto, a linguista relaciona o processo formativo com transformação, ao declarar: “[...] O saber-fazer começou a ser pensado no seu

valor de transformação, pois o trabalho de transformação é parte integral da formação em si [...] A formação passou a ser questionada e não inculcada, ensinada.” Ela, então, desenvolve esse último enunciado recorrendo a Beillerot (1988, p. 22), para quem ensinar corresponde a inculcar algo, e formar indica um processo em movimento:

[...]former n'est pas utile, former est imposible, il n'y a que l'autre qui se forme, justement lui que je voulais former [...] Il n'y a pas le formation par accumulation de qualifications répétitives. Il y a formation si le savoir-faire autorize la création, si celle-ci donne un pouvoir.

Ao declarar que formar não é útil, é impossível, uma vez que o outro não forma exatamente o que eu queria formar, o autor citado defende a inexistência de uma formação por acumulação de qualificações repetitivas. Pois para ele, só há a formação, se o saber-fazer, autoriza a criação, se a ela se dá um poder. Logo, tem-se uma proposição que, ao nosso ver, aproxima-se das ponderações acerca da não naturalização da relação teoria-prática, defendida por nós neste estudo. Ademais, se formar indica um processo em movimento, é inevitavelmente incompatível com uma identidade fixa, sugere, portanto, a existência de um sujeito heterogêneo.

São inegáveis os avanços no entendimento sobre a formação continuada a partir da década de 1990, se considerarmos que na década de 70, segundo Alves (1986, p.11), ela era concebida predominantemente como ‘treinamento’, ‘capacitação em ‘tecnologias’ ou ‘psicologias’, ‘como aprender a ser’. Analogamente, para Coracini (1995), nessa época, o professor era visto como um simples aplicador de métodos e, como tal, a ele competia ser também um consumidor de pesquisas. Pesquisas essas muitas vezes realizadas por profissionais os quais não eram diretamente ligados ou comprometidos com o fazer docente.

Já na década de 1980, quando se vivenciou a democratização do ensino público com a instalação de escolas nos bairros periféricos das grandes cidades. Realidade vivenciada por nós em Recife-PE. No final dessa década, a Secretaria Estadual de Educação realizou concurso para a contratação imediata de professores em todos os níveis da Educação Básica. Ao mesmo tempo, os mais diversos prédios disponíveis nas favelas e bairros da periferia, utilizados pelas associações de bairro e sedes do Lions Club passaram a ser utilizados para a instalação de escolas.

A presença da escola em tais espaços trouxe para a educação demandas diversificadas e antes desconhecidas, relacionadas à saúde, alimentação e aprendizagem próprias de comunidades desassistidas pelo poder público. Tais fatores apontaram para a urgência da implementação de um trabalho de formação continuada para os professores.

Nesse contexto, foram mantidos os cursos de treinamento, também chamados de capacitações. A respeito desse modelo de formação, Eckert-hoff (2002, p.49) afirma ter a pretensão de habilitar o professor, formado em técnicas e estratégias, para a transmissão de saberes socialmente valorizados, de forma mais eficiente. Ao configurar-se desse modo, o processo formativo avilta o docente, na medida em que não reconhece a sua competência para o exercício profissional, sem que para tal seja treinado. E ao fazê-lo, reduz esse docente a mero executor de tarefas, determinadas de modo acrítico e normativo.

O agravamento do quadro descrito se verifica, segundo a autora (2002, p.49,50), com a chegada de um grande número de pessoas ao ensino, desprovidas das habilitações acadêmicas e pedagógicas necessárias à docência. Tal medida permissiva tornou mais urgente a criação de programas de profissionalização e formação em serviço, nos moldes destacados. Tínhamos, portanto, um cenário fértil para a disseminação de instâncias de controle dos professores, favorecendo assim a sua proletarização, já discutida no primeiro capítulo. Para Alves (1986, 1996) tais, programas referendaram o papel do Estado no controle da profissão docente e tornaram evidente a degradação dessa profissão.

### 3.1 Do treinamento à atualização – a formação em serviço no século XXI

Nas duas últimas décadas, tem-se verificado a continuidade dos avanços iniciados na década de 1990, quando o caráter de treinamento atribuído às formações deu lugar ao de atualização. Na década seguinte, início dos anos 2000, o MEC lançou o programa de formação continuada para professores de LP e Matemática do Ensino Fundamental, Gestar II, em parceria com a Universidade de Brasília. O governo da Bahia implementou esse programa em todas as suas escolas e o incluiu no plano de carreira dos seus partícipes, atribuindo 20% (vinte por cento) aos seus salários-base.

Destacaremos O Gestar II, por ser concebido numa perspectiva do professor reflexivo, segundo seu Guia Geral (Brasil, 2006), a respeito da qual trataremos no decorrer deste capítulo. Além disso, esse programa reúne em sua formatação traços os quais evidenciam um nítido esforço por estabelecer uma relação mais estreita entre a teoria e a prática. E o faz na medida em que operacionaliza o acompanhamento do trabalho dos professores pelos formadores. Eles faziam visitas aos professores a quem cabia apresentar relatórios periodicamente. Posteriormente, em grupo ou individualmente, os docentes partilhavam e discutiam com os formadores e demais partícipes as experiências registradas. Desse modo, a formação transcendia a atualização, estabelecendo vínculos mais próximos com a prática, a fim de poder sobre ela pensar e debater.

Em seu Guia geral, uma espécie de manual, um dos documentos estruturantes, declara-se ter como foco, nesse programa, a atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídio e acompanhamento da ação do professor no seu local de trabalho. Além disso, afirma-se ser o programa Gestar II concebido numa perspectiva do professor reflexivo. Ela consiste numa visão norteadora de diversos cursos de graduação de professores e do formato de programas de formação em serviço, implementado nos anos noventa do século XX. A escolha por essa concepção tornou-se a tônica da formação de professores de LP, a exemplo do PEC 2000 (*Programa de Educação Continuada*, realizado em São Paulo no período 1996-1998), no século passado. Ela ainda se faz muito presente nos discursos da Pedagogia hoje.

São características comuns a esses programas a fundamentação nos PCN e ter como finalidade elevar a competência dos professores e de seus alunos, a fim de melhorar a capacidade de compreensão e de intervenção sobre a realidade educacional. Para tanto, empenham-se na transposição de teorias científicas e de propostas para a sala de aula, visando a um ensino renovado da LP. O objetivo a que se propõem tais programas é apresentado com clareza na seção 2 do Guia Geral do Gestar II nos seguintes termos:

A formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e investigação no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que proporcione espaços de compartilhamento de experiências, resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competências dos professores. Deve também propiciar a discussão e reflexão sobre os problemas de ensino, a articulação com a proposta pedagógica e curricular e o plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo da escola (BRASIL, 2006, p. 16-17).

De conformidade com os dizeres do enunciador, a ênfase de tal proposta de formação recai sobre o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e de pesquisa. Desse modo, supõe poder conferir ao professor o papel de pesquisador. Dessa maneira, aproxima a teoria da prática e supõe ser possível passar de uma para a outra de modo natural, por meio da pesquisa em sala de aula e da reflexão sobre os problemas a ela concernentes. Logo, o enunciador sugere acreditar que, à proporção que o professor se torna consciente de sua prática escolar, e sobre ela reflete teoricamente fundamentado, torna-se capaz de transformá-la positivamente.

A esse respeito, Martins (2009) ressalta que a formação continuada nessa perspectiva corresponde, na atualidade, a um dos discursos dominantes na Linguística Aplicada. No entanto, tem-se verificado um número crescente de estudos apoiados na AD Francesa. Neles são criticados o automatismo entre a aquisição de conhecimentos teóricos, a postura reflexiva do professor e as mudanças pretendidas em sua prática pedagógica.

O autor (2009, p. 112) se posiciona firmemente sobre o assunto, com a seguinte afirmação: “[...] acreditamos que isso não seja possível, pois concebemos o professor como um sujeito constitutivamente heterogêneo, cujo discurso comporta outras vozes.” É também essa a compreensão norteadora deste estudo.

No entanto reconhecemos a importância e necessidade da inscrição do professor nesses processos, não somente pela atualização de saberes, mas também pela interação com os diversos sujeitos e discursos. Sabemos que os espaços de estudo e discussão podem favorecê-la. Afinal, é na interação com o outro que se constituem os sujeitos.

Um aspecto acentuadamente relevante mencionado no excerto acima é a articulação do processo formativo com o plano de ensino e com a proposta pedagógica e curricular. Na proposta do Gestar II, tal vinculação foi viabilizada pelo uso de recursos como os Cadernos de Teoria e Prática, denominados TPs. Eles são divididos em seções e correspondem aos planos de aula do Gestar II. O conteúdo desses TPs consiste em diversos textos de fundamentação, nos quais se apoiava a formação, sugestões bibliográficas, atividades a serem aplicadas em sala de aula, e outras dirigidas ao estudo do professor. Havia também cadernos de atividades destinados aos alunos.

O esforço pela vinculação teoria/prática se evidencia na estrutura da formação em três momentos assim denominados: **Atividades de Estudo, Avançando na Prática e Oficinas**, descritos assim em seu Guia Geral (Brasil, 2006, p. 37):

**Atividades de Estudo:** Inseridas em momentos estratégicos do texto, possibilitam que o cursista mobilize seus conhecimentos prévios e, a partir dos exercícios, construa o seu próprio conhecimento. Cada seção conta com no mínimo duas e no máximo seis atividades de estudo, totalizando de 6 a 18 atividades por unidade.

**Avançando na Prática:** momento em que o professor é convidado a aplicar em sala o que estudou *passo a passo* (grifo nosso).

**Oficinas:** São os encontros presenciais, quinzenais ou de três em três semanas, com duração de 4 horas. Possuem uma sequência de atividades e instruções a

serem desenvolvidas, ora individualmente, ora em pequenos grupos.

O primeiro momento (Atividades de Estudo) é destinado à construção do conhecimento; no segundo (Avançando na Prática), ele assume a mediação do processo com o aluno no seu fazer cotidiano nas aulas; já nas oficinas, coordenadas pelo formador, a teoria e a prática são discutidas a partir de experiências da sala de aula de cada um daqueles alunos-mestres. O terceiro momento propõe uma situação de interação, de escuta do professor e de socialização de saberes por ele produzidos.

Tem-se nessa proposta a prática do professor como um referencial importante para a formação continuada, compreensão defendida por Aparício (2001, p. 182) em:

[...] devemos admitir que as discussões relativas ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática em sala de aula, e não apenas de atualização teórica como elemento condicionador suficiente da transformação almejada.

O momento das oficinas, como descrito, indica o movimento dialético prática-teoria-prática possível na formação continuada em serviço. Nesse processo, sugere ao professor vivenciar a prática e, ao mesmo tempo dela se distanciar para a seu respeito refletir. Ele, então, finalmente a ela retorna, a fim de modificá-la, uma vez reinterpretada. Convém insistir, no entanto, que tal processo não ocorre automaticamente como sugerido.

Defendemos, pois, ser possível que a interação com as teorias a ele apresentadas relacionadas com outras tantas, constitutivas do seu imaginário discursivo, ocasione uma identificação com o que lhe é proposto. No entanto, não convém ignorar a possibilidade de que a não identificação também possa ocorrer, dada a heterogeneidade constitutiva desse sujeito, conforme temos considerado, ao longo deste trabalho. Por termos tal entendimento, julgamos pertinente ponderar sobre a perspectiva do professor reflexivo, visivelmente acolhida pelas graduações e cursos de formação continuada, a exemplo do Gestar II.

### *3.1.1 O professor-reflexivo na formação continuada – enganos e desenganos*

O conceito de Ensino reflexivo e a adesão a ele passaram a ocupar espaço nos sistemas educacionais do Ocidente, nos últimos trinta anos. Entre as produções científicas defensoras

dessa concepção destacam-se os artigos de Schön (1983, 1988). Um deles intitulado “Formar professores com profissionais reflexivos” foi publicado em língua portuguesa, em 1992.

Fundamentados em suas postulações, muitos pesquisadores debruçaram-se sobre esse tema, a exemplo de Gimenez (1999) e Zeichner (1992), o segundo o fez com o estudo sobre o *practicum*. Esse termo é definido pelo autor como “momentos estruturados de prática pedagógica”. Ele defende, portanto, que o *practicum* chamado reflexivo pode e deve ser aplicado aos professores, tanto na formação inicial como na continuada.

Nessa mesma perspectiva, Gimenez (1999, p. 133) argumenta: “[...]teacher education programs that embrace reflective practice usually have one of the following aims which reveal how reflection is in fact understood: to enable teachers to analyze, discuss, evaluate and change their own practice, adopting an analytical approach towards teaching[...].”

Segundo a autora, capacitar os professores para discutir, avaliar e mudar sua própria prática, adotando uma abordagem analítica sobre o ensino consiste em um dos principais objetivos dos cursos de formação. Dessa maneira, ela considera ser essa a postura adotada pelos programas fundamentados na Abordagem reflexiva cuja ênfase repousa sobre sistematizar a reflexão do professor.

Para Coracini (2003, p. 308), esses e outros autores propõem várias abordagens de supervisão, as quais objetivam promover a capacidade de autoanálise. Entre elas a supervisão em parceria e a supervisão reflexiva. No entanto, a linguista se opõe à tentativa de sistematizar a formação docente, de maneira enfática:

Ora, essa tentativa de esgotar o assunto, sistematizando tudo – o tempo(velocidade), o momento (quando refletir), os lugares (onde), o método (como) e o objeto de reflexão (sobre o que refletir) mostra claramente que se trabalha com situações ideais, próximas do ideal de verdade, objetividade e racionalidade, características que essa abordagem partilha com o positivismo que ela fortemente recusa (CORACINI, 2003, p. 308).

Por partilhar desse e outros posicionamentos da autora no tocante a essas abordagens, assim como à naturalização da relação teoria-prática, em suas concepções nos apoiaremos. Contaremos também com aquelas defendidas por Eckert-Hoff (2002, 2008).

O desejo ou necessidade de controle travestido de sistematização e monitoramento, considerando as ponderações de Coracini, foi reconhecido no discurso dos sujeitos desta pesquisa, acerca da formação em análise. Vejamos:

**Informante 7 (professor-cursista):** “[...] É porque assim... eles recebiam esse roteiro, e ela(a formadora) trazia esse roteiro pra gente.

**Informante 6 (professor-orientador):** “[...] Ela já... é... é...trazia formatado um roteiro, um roteiro das atividades do conteúdo a ser estudado.

**Informante 1: (professor-orientador)** “[...]os slides, os textos, os vídeos... todo o material já vinha organizado... e a duração das oficinas, tudo já vinha organizado [...]ele (formador-regional) já tinha o cronograma, a gente só assistia do jeito que eles queriam que a gente trabalhasse.”

**Informante 5 (professor-orientador):** “[...]e elas traziam todo o estudo, as discussões aconteciam através de oficinas, colocava pauta, eram bem estruturados (os encontros).

**Informante 2 (professor-orientador):** “Bom, nós fazíamos as dinâmicas, às vezes com texto de sensibilização, e depois vínhamos com os textos produzidos que nós recebíamos, [...] nós fazíamos o acompanhamento para saber, por exemplo, qual o professor que tá fazendo? Porque aí nós começamos a fazer as cobranças: professor não vi ainda o retorno do seu questionário ainda, professor, o que é que tá acontecendo? Então, assim ... o nosso papel era um tanto quanto de fiscalizadores, [...]”.

**Informante 7 (professor-cursista):** “[...]num formato de círculo[...] Normalmente através de datashow ou de um vídeo já programado que se mandava no pacto. A gente assistia (sic) um vídeo, lia algum texto, depois ia pra discussão, em círculo[...]”.

**Informante 8 (professor-cursista):** “[...]Era (sic) sempre usado datashow, alguns textos, vídeos de alguns especialistas sobre o assunto que estava sendo discutido[...]”.

O efeito de sentido de sistematização é construído com a utilização recorrente do vocábulo roteiro nos enunciados dos dois primeiros informantes. Um efeito que se mantém nas falas dos dois informantes seguintes: o de número 1 pelo uso da palavra “cronograma” e o de número 5 pelo termo “pauta”. São, portanto, vocábulos do mesmo campo semântico os quais, dadas as condições de produção, apontam para uma sequência de atividades. Os procedimentos metodológicos mencionados são: oficinas (informantes 1 e 5), dinâmicas (informante 2), leituras (informantes 1,2 e 7), discussões (informantes 7 e 8).

Os dizeres do informante 2 corroboram todos os demais e vão além disso – sintetizam a estrutura da ação formativa do Pacto. Chamam-nos a atenção os elementos apontados pelo seu sujeito discursivo os quais produzem os efeitos de sentido de sistematização e supervisão desses encontros. Ele se refere, então, às dinâmicas com “textos de sensibilização”, o que sugere o início do roteiro de atividades e à leitura de textos como procedimento seguinte.

O efeito de sentido de supervisão faz-se presente no uso dos termos “acompanhamento”, “cobrança” e “fiscalizadores”. O objetivo do acompanhamento é explicitado em: “para saber, por exemplo, qual o professor que tá fazendo?” Esse era o ponto de partida para as cobranças: “Porque aí nós começávamos a fazer as cobranças: professor não vi ainda o retorno do seu questionário ainda, professor, o que é que tá acontecendo?”. O tom inquisidor das perguntas aponta para a imagem de fiscalizador que o sujeito revela sobre si mesmo, ao enunciar: “[...] o nosso papel era um tanto quanto de fiscalizadores, [...]”. O uso da primeira pessoa do plural, em todo o recorte discursivo, sinaliza a presença de um outro que partilhava da mesma postura assumida por ele. Dessa maneira, confere a essa ação fiscalizadora alguma legitimidade.

Portanto, os sujeitos discursivos desses dizeres enunciam da FD da abordagem reflexiva que, conforme dissemos, defendem como objetivo primeiro da formação continuada sistematizar a reflexão do professor. E ao tentarem fazê-lo, favorecem o processo de homogeneização e domesticação do professor, discutido por Geraldi e Geraldi (2012), abordado no primeiro capítulo. Numa perspectiva semelhante à desses linguistas, Coracini (2003, p. 110) tece críticas severas à abordagem citada, atribuindo a ela acentuada tendência à padronização. Pondera, portanto:

[...]distribuir racionalmente as etapas, definir com clareza as atividades, criar roteiros ou modelos constitui uma forma de controlar as diferenças, de garantir o sentimento de segurança que os seres humanos buscam no desejo de encontrar a verdade e solução para os problemas, para o que os perturba e desestabiliza.

As três primeiras ações são facilmente identificadas na proposta formativa do Pacto. Também é possível reconhecer, no discurso sobre os encontros, a vontade de verdade e o controle do outro no enunciado “a gente só assistia do jeito que **eles** (os formadores regionais) queriam que a gente trabalhasse” (**informante 1**). Logo, podemos inferir, o esforço por melhorar a qualidade do ensino, justifica a tentativa de inculcar nos professores saberes e hábitos ditos necessários à capacidade de reflexão.

Importa esclarecer que julgamos indispensável a reflexão para a docência, no sentido de debruçar-se sobre algo, a fim de melhor compreendê-lo, ou como efeito de pensar de modo

profundo, conforme definição em dicionários. A prática da reflexão consiste num exercício indispensável, para que o professor não seja um mero executor, mas sim um profissional responsável por gerir a sua própria formação. Para tanto, é essencial ser ele quem decida pela fundamentação teórica sobre a qual deve se apoiar o seu fazer docente.

Diante do exposto, reiteramos a validade da formação continuada, por entendê-la como um processo de construção no qual o sujeito é “tomado por identificações”. Nas situações de formação continuada, esse sujeito produz discursos, relaciona-se com “o outro” nos textos lidos, nas discussões e trocas com os demais sujeitos. Assim ele se constitui. Essa constituição, no entanto, não lhe confere características fixas ou estabilizadas, mas o faz um sujeito em constante transformação, em processo de construção contínua. Semelhantemente à identidade, a formação continuada dos sujeitos é marcada por identificações, sem as quais não há engajamento. Ademais, não há prazos delimitadores do início ou fim do percurso formativo. Ele é mediado pela linguagem, marcado pela presença do outro, contínuo.

Diante disso, consideramos preocupante o posicionamento sobre a reflexão na formação docente, por parte de alguns cursos de licenciatura em línguas ou aqueles destinados aos professores em serviço. Muitos deles se apoiam em pressupostos teóricos, segundo os quais um profissional deveria ser formado inicialmente, com um olhar reflexivo sobre a própria prática, a fim de engajar-se sob essa mesma perspectiva, na sua formação continuada. Esse raciocínio é defendido por Cavalcanti (1998, p. 181), em um dos seus artigos, voltados ao ensino de Língua Estrangeira.

Numa compreensão distinta da apresentada pelo linguista acima citado, Moro (2009, p. 159), analisa: “Desta forma, espera-se que a reflexão seja a solução para os problemas educacionais, pois o professor, em quase todas as vezes, é tido como um sujeito consciente, racional e capaz de deliberadamente mudar seu fazer, se assim o quiser.” A autora considera ilusiva a assimilação perfeita entre ensinamentos teóricos e sua aplicação. E conclui categoricamente (p.159): “Assim, o saber não garante o fazer, a reflexão consciente não é uma passagem direta para a transformação do fazer[...]”.

Novamente a relação teoria-prática é contemplada, trazendo à memória os dizeres de Deleuze, tomados por Foucault (2002, p. 69-70) na obra *A microfísica do poder*: “as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. A prática é um revezamento de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra.” Nessa fragmentação está a sua complexidade. E falar desse par saber/fazer invoca o falar sobre autonomia. E o faremos, brevemente, sem perder de vista a heterogeneidade do sujeito.

### 3.2 Reflexão e autonomia X interação e deslocamento

A autonomia é um conceito constitutivo da abordagem reflexiva, também denominada emancipatória ou crítica. É, portanto, um conceito fundamental da reflexão crítica e consequentemente do ensino reflexivo, além de pressupor liberdade e emancipação. De acordo com essa concepção, o processo de reflexão demanda autonomia individual e social, ainda que minimamente. Ora, refletir pressupõe raciocinar, discutir, analisar, requer raciocínio, discussão. Ao fazer considerações, a partir dessa lógica, Coracini (2003, p. 311), fundamentada em Parker (1997, p.126) acrescenta que, na perspectiva dessa abordagem, os argumentos e asserções de tal raciocínio seriam livres de coerção, manipulação e interferência externa distorcida ou não racional.

Sendo essa a compreensão de autonomia, se considerarmos o valor atribuído à sistematização, acompanhamento ou supervisão pela abordagem reflexiva, parece-nos incompatível associá-la à liberdade de interferência. Ademais, a concepção de autonomia nesses termos pressupõe um sujeito logocêntrico, consciente. Ele é, segundo Larrosa (1994, p.40), “o sujeito são e maduro, definido normativamente em termos de autoconsciência e autodeterminação”. É o sujeito da modernidade, que contrasta com aquele da pós-modernidade. E por motivos já discutidos em nosso percurso teórico e metodológico, cremos, a partir da AD, em um sujeito heterogêneo, clivado, dividido, constituído e habitado pelo outro.

A esse respeito, Coracini (2001, p. 181) afirma categoricamente: Não é possível, então, falar de autonomia, na perspectiva pós-moderna, já que toda e qualquer relação consigo mesmo, ou com os outros, será inevitavelmente uma relação construída e regulada”.

A linguista defende, portanto, que a crença na possibilidade de independência e autocontrole e isenção presente em grande parte dos trabalhos sobre ensino de língua, inscreve-se na modernidade, que por sua vez, pauta-se na racionalidade. Para ela, a racionalidade é “o centro direcionador que transforma o inefável, o complexo, o incerto em objetos ou seres manipuláveis[...]”. A escola e a ciência que conhecemos são por ela consideradas imersas no interior dessa visão. Uma visão que acena para o professor, anunciando uma “verdade” e “segurança” tão desejadas por ele, na ilusão do completo, do perfeito, do acabado.

Feitas essas ponderações, qual seria, então, a denominação a ser usada em lugar dessa suposta “autonomia”? Ao professor, sujeito da Pós-modernidade, seria possível um deslocamento pela identificação, dele podem decorrer rupturas. Tais rupturas, por sua vez

poderiam culminar na desidentificação com o que está posto ou lhe seja proposto no percurso. Isso pode ocorrer ao longo da sua formação dentro ou fora dos processos formativos sistematizados.

Nessa perspectiva, a reflexão assumiria uma configuração de ponto de confronto ou associação entre as FDs, determinantes dos dizeres do “outro”, no seu percurso formativo. O deslocamento consistiria, pois, no movimento entre esses pontos do qual resultaria o engajamento (pela identificação) ou a resistência (pela não identificação). O segundo desses processos foi verificado no discurso dos sujeitos-professores neste capítulo. A eles damos novamente voz, quando trataremos a seguir das suas imagens sobre a proposta do Pacto para a formação em serviço, no quadro abaixo. Nele os sujeitos da pesquisa foram agrupados por escola.

### 3.3 A lupa docente sobre o Pacto e seus impactos

<b>ESCOLA A</b>	
<b>PROFESSOR-ORIENTADOR</b>	<b>PROFESSOR-CURSISTA</b>
<p><b>Informante 1</b></p> <p>Era um momento que (sic) a gente juntava praticamente a escola toda nas ACs, todo mundo participava, então eu achei um momento legal. Não é que as ACs não aconteçam nas escolas, mas o jeito que a gente trabalhou era muito bom, porque a gente já recebia o material, buscava, mudava, se quisesse, mas tinha a participação de todo mundo, tinha o engajamento de todo mundo, então foi um momento bom, muito bom.</p> <p><b>Informante 2</b></p> <p>Olha, o pacto foi um programa muito importante, primeiro como ele foi pensado.</p>	<p><b>Informante 3</b></p> <p>Olha, ela (a formação) não trouxe muito proveito não, muito rendimento não, sabe? As discussões que aconteceram muitas vezes morriam lá mesmo no próprio local que (sic) nós discutíamos, então aquilo ali pra mim... pelo menos, assim eu acredito que que aquela formação do pacto foi bom em algumas partes, porque nós nos reuníamos e discutíamos coisas q nós não tínhamos tempo de discutir numa formação normal ou até mesmo numa AC, né?, mas em contrapartida, muitas coisas que foram feitas ali que poderiam chegar em outras dimensões .. é..se perderam ali mesmo.</p> <p><b>Informante 4</b></p>

<p>Então o Pacto ele veio num modelo que dava para a gente trabalhar, porque era nas ACs, nas atividades complementares [...]. Então ... a gente... era um material riquíssimo, super atualizado, que você pode tá trabalhando até hoje. Então, não só o pacto, como todos os outros programas que já estiveram... nós infelizmente temos aquela história de começar mas infelizmente as secretarias e as outras instituições não conseguem dar conta.</p>	<p>Olhe, eu acho que toda formação... ela é válida. Agora quando é formação e trabalhar ao mesmo tempo nunca surge um bom resultado, nunca tem um bom êxito, porque o professor é muito atarefado, então ele tem que se dividir entre esses estudos e ... e... e o trabalho do dia a dia, e principalmente nas ACs. [...] Então acaba ficando uma coisa assim... meio q vago, meio feito que sem o compromisso que deveria ter, entendeu?</p> <p><b>Informante 7</b></p> <p>Pra mim não houve contribuição nenhuma. Era muito chato, chato demais, não houve nenhuma novidade, nenhuma. Tinha o material que parecia ser muito bom, mas a gente não tinha tempo[...]. Se você me perguntar um assunto ou alguma coisa que tenha saído desse programa, nada, nada, nada, nada, nada. Nenhum tipo de contribuição.</p>
--	--

Do recorte dos informantes 1 e 2, emergem formações imaginárias positivas acerca da formação. Ambos os sujeitos classificam-na como um momento “legal”, “bom”, “muito bom” (informante 1) e “muito importante” (informante 2). No tocante à metodologia e aos recursos pedagógicos a avaliação tem o mesmo teor, cuja materialidade se encontra no enunciado “o jeito que a gente trabalhou era muito bom” e em “o Pacto, ele veio num modelo que dava para a gente trabalhar [...]era um material riquíssimo, super atualizado”.

Diferentemente, a imagem sobre a formação nos recortes discursivos dos informantes 3 e 4 é a de um processo pouco proveitoso. Ela se materializa em: “ela (a formação) não trouxe muito proveito não, muito rendimento não, sabe?”. A esterilidade da atividade formativa é apontada em seguida: “muitas vezes morriam lá mesmo” e ratificado na sua retomada, por meio de: “se perderam ali mesmo”.

O mesmo efeito de ineficiência ganha corpo no enunciado “quando é formação e trabalhar nunca surge um bom resultado, nunca tem um bom êxito[...].” (informante 4). O sujeito, estabelecendo uma relação lógico-semântica de causalidade (pela utilização do

indicador porque), atribui à associação do trabalho e formação em serviço o seu resultado não satisfatório. Faz isso, quando argumenta, imediatamente a seguir: “[...] porque o professor é muito atarefado.” Ele introduz uma justificativa relativa ao enunciado anterior. Dessa forma, faz-se presente o efeito de sentido de ineficiência, reiterado em “Acaba ficando uma coisa assim ... meio que vago(sic), meio feito sem o compromisso que deveria ter, entendeu?”

Já na tomada de posição do sujeito-professor do informante 7, diferencia-se das anteriores. Ela é marcada pela falta de identificação com o processo, qualificado como “muito chato”, “chato demais” e desprovido de “novidade”. A insistente repetição exata do advérbio de negação, numa formulação fluente, sem hesitação, faz emergir o sentido de ênfase à valoração negativa, por ele atribuída à atividade formadora. Esse advérbio é retomado pelo pronome indefinido nenhuma em “nenhuma contribuição”, como forma de reelaborar a negação plena na reiteração “nada, nada, nada, nada, nada”. Nesses termos, rejeita o instituído, assumindo a tomada de posição de mau-sujeito.

Nos diferentes discursos a respeito da formação, tem-se sujeitos que falam do lugar de bom-sujeitos, identificados com o programa os quais lhe atribuem valoração favorável. As suas imagens acerca do programa são divergentes daquelas enunciadas pelos sujeitos discursivos dos professores-cursistas. Portanto, “a participação e o engajamento” atribuídos a “todos os professores” (informante 1) é incompatível com o que verificamos nos recortes discursivos referentes aos informantes 3, 4 e 7. Na sequência, trataremos da segunda escola.

<b>ESCOLA B</b>	
PROFESSOR-ORIENTADOR	PROFESSOR-CURSISTA
<p><b>Informante 5</b></p> <p>Eu acredito que foi muito positivo. Como eu disse gerou um bom hábito. Hoje o professor chega na escola e ele pergunta: Vai ter a pauta? __Vai, vai ter pauta. Quer dizer, não tem mais o Pacto, ele sabe que não tem</p>	<p><b>Informante 8</b></p> <p>A formação foi boa, mas pra mim foi cansativa. E também assim: a questão dos módulos, pra ler rápido, num curto espaço de tempo. Isso que dificultou e eu confesso que alguns eu nem li. Esperava só pela formação... filmes que também eu não vi... todos, porque filmes bem extensos que estavam na proposta ... do Pacto... bons, mas que (risos) não dava tempo... É porque o tempo para a formação dedicado era o tempo da AC. [...] porque você não tinha uma</p>

<p>Pacto, mas ele senta e espera a gente colocar a pauta. Por isso que eu digo que formou um hábito, um bom hábito, de estudo e de discussão no momento da AC.</p> <p><b>Informante 6</b></p> <p>É... o programa... eu gostei do programa, eu gostei da proposta. Agora é como eu acabei de dizer, precisava ser mais detalhado, mais tempo, ter se prolongado mais, trazer outras temáticas, além do q foi visto, né? Pra que o professor pudesse estar mais... estar estudando, porque às vezes a gente chega em casa...e o professor principalmente, eu diria. Chega em casa tão cansado, que às vezes não tem o ânimo de ainda ir correr atrás de estudos, a não ser que.. realmente... ele... É uma superação, né? Ir atrás de mais estudos, mais título e assim: o Pacto trouxe essa função de estudo no momento do planejamento, no momento do AC.</p>	<p>redução de (risos) de carga horária, você não era liberado de aulas para realizar o estudo, então ficou difícil nesse sentido, então muita gente não aproveitou o curso, por causa disso[...].</p> <p><b>Informante 9</b></p> <p>Houve contribuições, de certa forma, né? Porque levou o professor a estudar de forma coletiva. Não um estudo intenso. Antes o formador tinha até uma preocupação de enviar pra a gente por e-mail o ... o... não sei se a palavra é eixo... o caderno que seria estudado. Mas o professor, mas o professor, alguns abriam, viam, liam antes, né?... até pra se apropriar do conteúdo... Eu acho q foi válido. Alguma coisa ficou pra... na nossa construção do conhecimento. Pra mim foi válido.</p> <p><b>Informante 11</b></p> <p>Eu achei importante, eu gostei do conteúdo. O conteúdo era muito bom, não é? E também o objetivo que era a mudança no currículo, a melhoria, o fortalecimento. [...] Foi um projeto bem legal, bom de trabalhar, a proposta era boa, mas infelizmente só ocorreu naquele ano, e depois caiu no esquecimento.</p>
---	--

Entre os efeitos de sentido que emergem a partir da análise dos excertos enunciados pelos professores-orientadores sobre a formação, encontra-se uma avaliação favorável. Ela aparece associada à construção do hábito de estudar, no recorte discursivo de ambos os sujeitos. Em: “[...] o Pacto trouxe essa função de estudo no momento do planejamento, no

momento do AC.” têm-se os estudos nos horários das ACs como um elemento facilitador, depois de ponderar sobre a sua rotina cansativa.

Semelhantemente, ao enunciar: “Por isso que eu digo que formou um hábito, um bom hábito, de estudo e de discussão no momento da AC” (informante 6), o sujeito aponta para a formação do hábito de estudar, de forma sistematizada, como resultado da atividade formativa do Pacto. Por meio do operador argumentativo “por isso”, o sujeito relaciona esse enunciado à declaração inicial: “Eu acredito que foi muito positivo. Como eu disse gerou um bom hábito.”

Um outro efeito de sentido, no excerto discursivo em questão, é o de condicionamento do professor-cursista à rotinização dos encontros, sintetizado na palavra “pauta”. Tal condicionamento se materializa em: “Em: “ Ele sabe que não tem Pacto, mas ele senta e espera a gente colocar a pauta. Assim, é da FD proveniente da Abordagem Reflexiva que os dois sujeitos enunciam. Pois conforme ditos anteriores, neste capítulo, essa abordagem defende como função primeira dos cursos de formação a de sistematizar a reflexão do professor.

Observamos, no percurso da análise, a convergência entre as imagens acerca dessa formação nos recortes discursivos dos dois grupos. No entanto, o julgamento positivo encontrado no excerto enunciado pelos sujeitos-professores (cursistas) apresenta ressalvas. Elas se referem à sobrecarga pela demanda das leituras para um tempo insuficiente: “[...] a questão dos módulos, pra ler rápido, num curto espaço de tempo. Isso que dificultou [...]”. E é seguida de uma reclamação: “porque você não tinha uma redução de (risos) de carga horária, você não era liberado de aulas para realizar o estudo, então ficou difícil nesse sentido, então muita gente não aproveitou o curso, por causa disso [...]. As dificuldades apresentadas são apontadas como causa do não aproveitamento do curso. Esse efeito de causalidade é estabelecida pelo operador argumentativo “por causa disso”.

Já nos dizeres do informante 9, com a expressão adverbial “de certa forma”, o sujeito modaliza o discurso, afim de que o dito não seja tão afirmativo. Desse modo indicia o efeito de restrição do alcance das contribuições da atividade formativa. Uma dessas contribuições é assim explicitada: “[...] porque levou o professor a estudar de forma coletiva.” Com o operador que introduz o enunciado, marca uma relação de causalidade, mencionada no parágrafo anterior.

Ao final do excerto, tanto a avaliação positiva (“Eu acho que foi válido”) quanto a restrição, no tocante às contribuições, indicada pelo pronome indefinido (“Alguma coisa ficou pra... nossa construção do conhecimento.”) reforçam o efeito de sentido de uma valoração favorável, com ressalvas.

As ressalvas não foram verificadas nos dizeres do informante 11, cujo discurso converge com aquele enunciado pelo informante 6. Tal efeito é produzido no apreço ao programa, não só no que se refere ao conteúdo, mas também à proposta. São coincidentes, pois, os enunciados: “eu gostei do conteúdo [...] a proposta era boa” (informante 11) e: “[...]eu gostei do programa, eu gostei da proposta”. Ambos os sujeitos destacam a necessidade de prolongamento da formação. O último, com o enunciado “mas infelizmente só ocorreu naquele ano [...]”, ao fazer uso do indicador de atitude “infelizmente”, precedido do operador argumentativo “mas”, reformula a sua valoração positiva. Identificados com o programa, ambos constituem-se, portanto, bons-sujeitos.

Nos principais programas propostos pelo SEC-BA nas duas últimas décadas, a principal instância promotora tem sido o MEC. Do seu discurso sobre a formação continuada faremos um recorte para análise, no tópico seguinte.

#### 3.4 A imagem do professor no discurso do saber/poder

A materialidade do discurso do poder consiste em excertos de dizeres do então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Eles foram extraídos do programa Roda viva, exibido pela TV cultura, em 26 de outubro de 2016. O tema central da entrevista é a reforma do Ensino Médio, instituída por meio de Medida Provisória. Entre os entrevistadores havia técnicos em educação e professores universitários, com ampla experiência em programas educacionais e de formação de professores, além de jornalistas.

As duas primeiras perguntas (P1 e P2) foram feitas pelo ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mozart Neves, em turnos diferentes. A terceira foi dirigida ao ministro pela jornalista Mônica Weinberg, diretora executiva da revista Veja.

#### **Pergunta 1: Como atrair os jovens para a carreira do magistério no nosso país?**

**Mendonça Filho:** “[...] A gente tem que levar em consideração que o MEC tem programa de formação de professores e de qualificação e *reforço* na qualificação no Brasil como um todo. O orçamento nosso de investimento para política nessa área é de R\$ 1.800.000.000,00 (um bilhão e oitocentos mil reais), o que não é pouco. E mais uma vez são programas muito dispersos, pouco focados e objetivos. Evidente que eu considero vital a participação do professor. Jamais uma nação conseguiu alcançar índices elevados na área educacional, sem que o professor fosse *um componente essencial* (38:32)”.

#### **P2: Como trabalhar um plano de carreira que motive o jovem no Brasil?**

**Mendonça Filho:** [...] Queremos abrir a discussão com professores, educadores, com todos, para

redesenhar o modelo de formação de professores no Brasil, envolvendo universidades, os poderes municipais, os estados e naturalmente com todos que possam cooperar. Porque é como eu disse: é essencial para o sucesso de qualquer modelo educacional termos professores valorizados, capacitados, bem formados, e que possam transmitir o conhecimento com competência na sala de aula.

**P3:** Sendo as universidades autônomas e os professores o centro de tudo, o que o MEC pode fazer para estimular que as universidades, faculdades de Pedagogia sigam o rumo que nós precisamos (46:01)?

**Mendonça Filho:** São Paulo fez isso recentemente, até a Unicamp entrou nesse estágio de ampliar o espaço para *ensinar o professor a ensinar*, né?

O sujeito discursivo aponta a formação dos professores como ponto nevrálgico da carreira docente e declara ver na discussão e debate com eles o caminho para a construção de um modelo de carreira do magistério. Utiliza a palavra ‘reforço’ como intensificador da qualificação docente, termo que perpassa o discurso educacional e remete à deficiência.

Assim se apresenta apoiado na ideologia da *deficiência cultural* e outras delas decorrentes na qual se sustenta a proposta de educação compensatória, aplicada aos alunos da escola pública. Tem-se assim um discurso autorizado pela FD da Escola Tradicional.

Em seguida, caracteriza os programas anteriores (pelo uso da forma verbal estavam) como ‘dispersos’. O professor é nesse contexto definido como um ‘componente vital’. No entanto, na resposta à pergunta seguinte, o professor, anteriormente considerado fundamental na discussão sobre o magistério, é reduzido pelo sujeito discursivo à condição de transmissor de conhecimento em: “É essencial [...] termos professores [...] que possam transmitir o conhecimento com competência na sala de aula.”

Nessa contradição tem-se um discurso atravessado por duas FDs em oposição. A primeira – aquela que concebe o professor enquanto intelectual, produtor do conhecimento, capaz de participar de debates e discussões relativos ao magistério e à própria carreira. Esta FD está, portanto, identificada com as postulações de Henry Giroux, que propõe a formação docente para a construção do intelectual transformador.

Do outro lado tem-se a FD instrumental disseminadora de uma abordagem tecnocrática, com ênfase sobre o treinamento apoiado no conhecimento técnico. Dessa maneira, restringe o exercício da docência uma função meramente técnica.

Na resposta à terceira pergunta, a imagem do professor enquanto executor é confirmada na declaração em que a Unicamp, instituição produtora do saber, “ampliou o espaço para ensinar o professor a ensinar”. Numa relação de oposição entre as duas FDs,

produziu-se o efeito de inconsistência de natureza teórica e ideológica, o que denuncia o caráter falacioso da argumentação.

Ocorre a menção de valores monetários (“um bilhão e oitocentos mil reais”) pelo locutor a quem são dirigidas as perguntas, destinados à formação docente. Com isso, verifica-se a tentativa de destacar o acentuado valor do investimento e imprimir veracidade e precisão aos seus dizeres, apoiando-se em dados numéricos (provas), a fim de obter a adesão do alocutário.

O alcance dos efeitos de sentido produzidos no discurso analisado é determinante para a discussão acerca das formações ideológicas sobre as quais se apoia a formação continuada em estudo. As formações imaginárias sobre o professor e sua formação continuada se apresentam ideologicamente marcadas por uma visão tradicional, tecnicista, instrumental.

Em face dessas exposições, entendemos ser propósito dos processos de formação docente continuada o ajustamento dos professores e o de seus alunos aos interesses neoliberais. Tais esforços são camuflados num discurso pela promoção da educação para o mundo no século XXI, ao mesmo tempo em que destitui o professor de sua função de produtor de conhecimento. Uma vez partilhadas algumas formações imaginárias acerca do Pacto e sua formação, ocorre-nos, considerá-las atentamente, e, delas partindo, ousar propor alguns princípios para a realização de uma atividade de formação continuada. Isso será possível, pelas valiosas contribuições dos estudiosos sobre as quais se fundamenta este estudo.

#### **4. Por uma formação docente na perspectiva da heterogeneidade discursiva**

Fundamentados nas citadas contribuições, propomos nesta perspectiva a concepção de formação docente enquanto lugar de interação do sujeito com o saber e o fazer cujo movimento possibilita deslocamentos e rupturas, pela identificação. O termo lugar, nesta definição, corresponde a forma. Logo, apresenta o mesmo valor semântico em que é usado quando se refere à terceira concepção de linguagem, segundo Koch(2000). Já a escolha da palavra movimento marca o descolamento deste conceito da noção de identidade fixa.

Vivenciar deslocamentos e rupturas será possível, na medida em que o sujeito, nas situações de interação, exposto à convivência com outras vozes, experimenta a identificação ou o oposto disso. E num movimento constante de busca pela suposta “completude”, constitui-se nas tomadas de posição assumidas, no seu percurso formativo.

A concepção de formação que aqui defendemos se apoia na compreensão de um sujeito heterogêneo, clivado, cindido, dividido entre o eu (falso ser) e o inconsciente. Enfim, constituído pela linguagem. Ele não tem identidade fixa. Sendo assim, a validade dos processos formativos situa-se na interação com o outro, as diferentes vozes pelas quais as formações são perpassadas, atravessadas.

Como ilustração da heterogeneidade discursiva, trazemos a dispersão ocorrida no discurso materializado no excerto a seguir:

**Informante 1**

“Olhe era um momento de estudo muito bom... [...] era um momento em que o professor estava mais aberto, principalmente no início em que teve o... a gratificação, né? De 200 reais, ... A bolsa para cada professor, então os professores se sentiam na obrigação de tá(sic) na AC, de participar, [...] Era um momento que (sic) a gente juntava praticamente a escola toda nas ACs, todo mundo participava, tinha a participação de todo mundo, [...] tinha o engajamento de todo mundo, então foi um momento bom, muito bom.”

No primeiro momento de enunciação, o sujeito atribui aos encontros nas ACs uma qualificação positiva, acompanhada por um modificador que lhe acentua tal valoração (“muito bom”). Neles o professor se mostrava receptivo (“mais aberto” e “engajado”), sendo a referida postura associada à remuneração recebida, pela adesão ao programa, denominada “gratificação”, “bolsa”. Nesse contexto, ela consistia em uma parte integrante do ritual que o vinculava ao programa, conforme apontamos no capítulo 1.

No entanto, a imagem do professor receptivo é desfeita, em seguida, no enunciado: “[...]então os professores se sentiam na obrigação de tá(sic) na AC, de participar”. A introdução desse operador argumentativo apresenta uma conclusão relativa ao enunciado anterior. Em seguida, o sujeito, num esforço por retomar a avaliação positiva do programa, faz uso de expressões totalizadoras reiteradamente: “[...]a escola toda”, “todo mundo” participava, tinha a participação de todo mundo, [...] tinha o engajamento de todo mundo[...]”. Com esse mecanismo discursivo, orienta o seu dizer para um efeito totalizante, uma afirmação plena e a construção de uma imagem acentuadamente eficiente da formação.

A dispersão desse sujeito se observa no seu deslizamento, quando enuncia uma tomada de posição favorável na apreciação da formação, para, imediatamente depois, assumir

um lugar oposto, ao anunciar a imagem de um professor refém da formação em curso. Esse deslocamento do lugar de bom-sujeito para o de mau-sujeito consiste na sua dispersão. Além disso, aponta para a sua heterogeneidade e a porosidade das FDs, a partir das quais enuncia. O sujeito discursivo é um sujeito que se movimenta.

Feitas algumas análises e outras tantas ponderações, partimos do princípio de que a formação docente consiste num processo contínuo, mas nem por isso linear. Nas palavras de Eckert-hoff (2002, p.54): “O movimento da formação coloca o sujeito num processo de identificação, que não termina e não tem fronteiras”. Por conseguinte, a atividade reflexiva do professor não é passível de sistematização, como propõem os teóricos da Abordagem Reflexiva. Não partilhamos de uma percepção estruturante da atividade de formação.

Diferentemente, a formação, para nós, é prática discursiva que, segundo Foucault(1997), é definida pelo saber que forma. Logo, toda formação continuada se estabelece a partir de um saber reconhecido pela sociedade, que pode ser associado a um discurso formador-autorizado. São esses saberes designados para o embasamento da formação do professor, por isso, formador. O seu poder se evidencia nas normas e regras de funcionamento dos programas nos quais são implementadas os processos de formação. Assim é o seu ritual, e como já vimos no capítulo 1, em seu interior alguns saberes são eleitos como verdade, legitimados; outros são silenciados. Ao sujeito-professor cabe a adesão ou a resistência ao que lhe é (pro)posto.

É, portanto, a partir do conceito de formação enquanto processo contínuo, sem fronteiras nem fim, movimento possibilitador da identificação (ou da sua negação), que propomos alguns princípios e condições para uma atividade formadora, na perspectiva da heterogeneidade discursiva. E a sua elaboração é pontuada, perpassada pelo discurso docente dos sujeito deste estudo.

#### 4.1 Condições para uma formação segundo a heterogeneidade discursiva

A busca pela homogeneidade do pensamento docente tem sido a marca das propostas de formação nos últimos trinta anos. No entanto, sendo a identidade constituída num processo em movimento, a formação (iniciada ou continuada) precisa ser um lugar que promova a heterogeneidade do pensamento e não a sua homogeneidade. Se nessa última insistir, é vão o esforço pelos deslocamentos ou rupturas do sujeito-professor.

Em sua construção, a atividade formadora comporta o saber, o fazer e o poder, isso porque a verdade está ligada a sistemas de poder pelos quais é produzida e apoiada. A esse respeito, assegura Foucault (1979, p. 12):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, ‘sua política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A forma como são implementados os programas de formação, de um modo geral, e especificamente nos dois programas abordados por nós, evidencia a valorização dos saberes da academia, em detrimento daqueles do vivido dos professores. E isso aponta para o prestígio dos procedimentos utilizados por ela para a sua obtenção. O lugar ocupado pelas universidades parceiras na construção das atividades de formação é o de instância responsável pela seleção dos saberes necessários aos professores, norteadores, portanto, do seu fazer.

E assim o poder, que segundo Foucault (1979, p. 142), tem caráter relacional, é exercido, praticado ao invés de ser possuído. Afirma, então: O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder [...] Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder. O reconhecimento do poder-saber dessas instâncias foi verificado no discurso dos sujeitos-professores, quando se referem aos textos veiculados nos encontros. Seguem alguns recortes discursivos os quais respondem à pergunta: “Qual a sua avaliação geral sobre o Pacto?”

**Informante 17:**

“Eu avalio como mais um dos projetos, né? .... que o Estado visualiza não sei como, não sei quem é que pensa nisso, como é que eles pensam [...] porque eles impõem, e eu sei que os formadores recebem pra fazer isso. Eles recebem o material pronto, eles têm que fazer e a receptividade do professor eu não vi como algo positivo.”

Assumindo uma compreensão análoga àquela da citação de Foucault (p.12), o sujeito declara ignorar o modo como o programa é visualizado, definido pelo governo em “o Estado visualiza não sei como”. Em seguida, aparecem os responsáveis pela sua fundamentação - “quem pensa nisso”.

Dessa maneira, a hierarquização do processo é denunciada. A academia – instância formadora – materializa-se em “quem pensa”. Os teóricos são referenciados com a pronominalização anafórica. Assim, “eles”, detentores de um poder-saber, “impõem” os enunciados considerados verdadeiros – “o material pronto” – aos formadores. A submissão

dos segundos aos primeiros ganha corpo na modalização “têm que fazer”. O professor, o último dessa escala hierárquica, não se engaja, quando a sua receptividade não é apontada pelo sujeito como “algo positivo”. Esse sujeito discursivo enuncia, pois, da FD foucaultiana, desvela as relações de poder pelas quais é atravessada a proposta formativa do Pacto.

**Informante 18:**

“Então a gente seguia uma hierarquia, né? Tinha um coordenador do Instituto Superior, no caso aqui na nossa área era o pessoal da Univasf (Universidade Federal do Vale do São Francisco), aí vinha o pessoal da Direc (NTE 10), o pessoal de Salvador (da SEC), dar as formações, e aí nos passavam dinâmicas, os cadernos[...]”.

A hierarquia é apresentada pelo sujeito, a partir da mesma FD, nesse recorte discursivo. Ele descreve o seu formato, nomeando as instâncias que ela comporta. A universidade local, responsável pela coordenação é também denominada “Instituto Superior”. A estrutura hierárquica da formação é assim desenhada: 1.a academia, 2.os formadores regionais e 3.os professores-orientadores, responsáveis pela formação dos docentes nas Unidades de Ensino nas quais estão lotados.

No discurso enunciado pelo informante 17 encontramos um elemento que anuncia a primeira condição para uma atividade de formação continuada, na perspectiva da heterogeneidade: a receptividade positiva dos professores, a sua adesão. Essa e outras serão abordadas, quando levaremos em conta as formações imaginárias do sujeito-professor, acerca da formação em estudo.

*4.1.1 O reconhecimento de si na atividade formadora – 1ª condição*

Entre a “receptividade”, a que se refere esse sujeito, e a identificação, há para nós, uma correspondência. Com isso somos imediatamente reportados a um postulado de Násio (1988, p.116), abordado no item 1.3.1 deste capítulo, quando tratamos sobre a identificação imaginária. A partir dessa noção, entendemos que o sujeito só percebe as imagens nas quais se reconhece, aquelas que evocam apaixonadamente a figura do outro. E partindo desse pressuposto, consideramos tal reconhecimento como condição indispensável, para a identificação dos sujeitos-professores com a atividade de formação.

Dele decorre que, na implementação da atividade em questão, os saberes que nela circulam precisam ser escolhidos, a partir das demandas apresentadas por eles, na sua relação

com o fazer. Isso é favorável a uma abordagem de temas ou conteúdos, de modo articulado e histórico. Objetivamente: o professor deve ser consultado, ser partícipe ativo na elaboração dos processos dirigidos à sua formação. Isso é factível, viável, se esses processos forem propostos pela escola. O movimento, então, seria no sentido inverso ao que tem sido feito por décadas, isto é, da escola para as instâncias formadoras. E dessas retornariam, para serem revistos, a fim de atenderem a esses professores.

Uma proposta com essa dinâmica favorece o reconhecimento de si na figura do outro (os diversos discursos com os quais vai interagir) – a identificação – além de lhes possibilitar o tornar-se sujeitos da sua formação. Nesse tratamento dado aos saberes, com a inclusão daqueles produzidos pelo professor, a formação se volta para a tríade professor-aluno-conhecimento, enfim, para os sujeitos da sala de aula (alunos e professores). Tem-se, desse modo, uma postura que comporta o professor como sujeito da sua própria formação e mediador da construção do conhecimento.

Perspectiva semelhante é adotada por Sherer (1992, p. 46), ao defender a relevância e necessidade de rever a formação de professores, priorizando a relação teoria-prática. A sua declaração a respeito dos conteúdos escolares pode ser adotada e transposta para o contexto da presente discussão. Ela declara, então: “[...] est important que le contenu scolaire soit pensè a partir de la pratique [...] dans une vision critique et articulée afin qu’il puisse dún côté être modifié, si nécessaire, et lautre, avec son appréhension, qu’il soite possible de le cahnger dans sa prope pratique.”

Na asserção acima, a autora defende ser importante que o conteúdo escolar seja pensado, a partir da prática, em uma visão crítica e articulada, a fim de que ele possa ser modificado, caso seja necessário. E, por outro lado, com sua apreensão, que seja possível de alterá-lo em sua própria prática. Enquanto a primeira condição aponta para o par saber/poder, a segunda, vista a seguir, contempla as formações imaginárias referentes à articulação saber/fazer.

#### *4.1.2 Teoria e prática articuladas – 2ª condição*

Começamos aqui negando a naturalização entre o saber e o fazer. O primeiro não garante o segundo. Esse consiste, portanto, em um pressuposto com desdobramentos importantes na implementação de uma proposta formadora. Importa partirmos das imagens sobre a prática docente, em decorrência das quais são definidas as posturas das instâncias formadoras. As supostas imagens são assim descritas por Coracini (2003, p. 315): “os

professores não estão atualizados; precisam de teoria para sanar os problemas de aprendizagem; são acomodados; buscam receitas o tempo todo, mesmo aqueles que parecem mais reflexivos”.

Se as instâncias formadoras declaram ter como objetivo estabelecer mudanças na educação, a exemplo de programas como o Gestar II e o Pacto, isso implica necessariamente intervir na prática do docente. Para tanto, elegem como objetivos específicos elevar a sua competência, por meio da transposição de teorias científicas, a serem aplicadas na solução de problemas da sala de aula.

Nos excertos discursivos de alguns sujeitos-enunciadores deste estudo, a relação teoria-prática se apresenta desarticulada, ademais, eles atribuem ao programa pouca relevância e escassa contribuição para a prática. Com os sujeitos-professores, eis a palavra novamente.

**Informante 13**

“Teoricamente, ele é um programa bom. Se a gente realmente fosse passar (risos) na prática o que tava ali, mostrando essa nova reforma do Ensino Médio ... pra poder se fazer um Ensino Médio mais integrado com as disciplinas... Teoricamente é ótimo, mas não surtiu efeito não.

**Informante 17**

“[...] Enriqueceu pra mim esse aspecto de conhecimento, mas de resultado pra a escola... eu particularmente não vi [...] eu achava um desgaste de tempo, que o resultado não é um resultado que vai trazer de fato qualidade para o processo ensino-aprendizagem [...] então eu avalio como uma coisa que não teve resultado ... não houve resultado, eu não vi resultado ... eu não tive [...]”

**Informante 18**

“[...] Então... tinha uma proposta interessante, só que muita coisa não se adequava à realidade da escola[...]era um pouco ilusória [...]”.

A desarticulação entre o saber e o fazer emergem nos enunciados dos três sujeitos. O informante 13 utiliza o operador “teoricamente”, por meio do qual delimita o domínio dentro do qual a sua valoração é positiva. No final, ratifica o seu entendimento, ao reiterar o mesmo operador para, em seguida, anunciar a ineficiência do programa no domínio da prática em ‘mas não surtiu efeito não’. Vale-se do operador argumentativo mas, para estabelecer uma relação de contrajunção, contraste entre os dois domínios.

Já nos dizeres do informante 17, a teoria é referenciada na palavra conhecimento. Para referir-se à prática, usa a expressão “processo ensino-aprendizagem”. O sujeito também estabelece uma relação de contraste entre os dois âmbitos citados. Conclui com uma avaliação desfavorável sobre a formação, ao mesmo tempo em que nega a ocorrência de impactos dela decorrentes. O teor enfático do seu julgamento é acentuada pela repetição do advérbio de negação, seguido também reiteradamente pela palavra resultado.

Finalmente, na apreciação do terceiro sujeito, ainda que num tom mais ameno, o efeito de desarticulação entre o saber e o fazer também se verifica. O primeiro se evidencia no termo “proposta” qualificada como “interessante” e “um pouco ilusória”, já o segundo é referenciado em “realidade da escola”. A ausência de conexão entre ambos se materializa na negação de sua adequação à escola. E a relação discursivo-argumentativa de contração é marcada e arrefecida pelo operador “só que”. Esse enfraquecimento do contraste entre a teoria e a prática é mantido até o final do enunciado, com o modificador de intensidade “um pouco”, atribuído ao qualificador “ilusória”.

O efeito de sentido de desconexão entre a teoria e a prática verificado nesses excertos denuncia o distanciamento entre as instâncias formadoras e a escola. Temos, pois, o caráter prescritivo dos programas de formação continuada os quais não consideram os ajustes e adequações das teorias, quando essas são levadas para a sala de aula.

Na instauração desses processos formativos, é indispensável apoiar-se numa compreensão de que, no contato com as teorias, o professor as relaciona com as outras tantas perspectivas que compõem seu imaginário discursivo. E a partir disso, pode ocorrer ou não a identificação. A falta de correspondência entre a teoria e a prática, portanto, não deve ser encarada como um problema à espera de solução, pois ela é também constitutiva da relação entre ambas.

No entanto, a não congruência entre as duas reclama uma outra compreensão fundamental: a importância da escuta dos professores antes, durante e depois da implementação dos processos de formação continuada. Esse será o assunto central da discussão acerca da terceira condição para que tais processos ocorram, na perspectiva da heterogeneidade.

#### *4.1.3 A escuta do professor – (3ª) condição imprescindível*

A escuta do professor não tem sido, ao longo do percurso da formação continuada no Brasil, um componente contemplado na sua instauração. Essa é uma queixa presente no

discurso docente, que trazemos para este estudo, assim sintetizada nos dizeres do informante 18: “[...] o que eu percebi, eh... eh... geralmente é assim: como tudo vem de cima pra baixo, a gente nunca é consultado do (sic) que acha. Então a gente recebe a proposta de acontecer ... eh... eh... o processo, né? [...] porque era uma coisa que não tinha o ... pra gente o entendimento do porquê, o para que, não é? Então não tinha. Era uma questão de impor, sem dizer a real necessidade da coisa... Eu senti assim.”

Esse sujeito-professor, ao ser instado a falar sobre a sua opinião a respeito da formação do Pacto, é enfático ao denunciar as seguintes fragilidades na sua instauração: a hierarquização, no enunciado “tudo vem de cima pra baixo” e “Era uma questão de impor”; a exclusão do professor enquanto sujeito da atividade formadora em: “a gente nunca é consultado (sic) do que acha”; e, por fim, a sua desarticulação da realidade escolar: “o entendimento do porquê, o para que”, “a real necessidade da coisa”.

A frequência com que a postura impositiva da instância formadora (o MEC/ SEC-BA) ocorre é apontada por ele por meio do modalizador “geralmente”. Já com o uso do pronome indefinido “tudo” atribui ao enunciado o sentido de afirmação plena, quando se refere à hierarquização; enquanto o sentido oposto – negação plena da escuta do professor – é marcada pelo advérbio “nunca”. Assim tem-se a presença da hierarquização, frequente, estabelecida versus a ausência da escuta do professor (frequência nenhuma).

Das fragilidades apontadas, a hierarquização na formação continuada e a articulação entre a teoria e a prática foram discutidas anteriormente. Por essa razão trataremos da não escuta do professor, da sua exclusão, como uma forma de silenciar a sua voz. Com isso, estamos tratando novamente do sentido inverso ao que se tem vivenciado, ou seja, a formação a partir das reais necessidades da Unidade de Ensino. E entendemos ser isso possível, na Rede Estadual da Bahia, nos horários das ACs, que para o professor com 40 horas semanais, corresponde a oito horas na escola. Nesse período, ele conta com a presença dos professores-articuladores e coordenador pedagógico. Não é, pois, por falta de espaço e tempo que a citada escuta não tem sido realizada.

Na negligência da escuta e o silenciamento referidos, reconhece-se a desvalorização do saber construído na prática do professor, além da sua negação enquanto produtor de saberes. E é exatamente esse torno que nos remete à proletarização, nos termos em que foi abordada no capítulo 1. Isso ocorre mais especificamente no tocante ao formato hierarquizado adotado pelo Pacto, nitidamente denunciado pelos sujeitos-professores. Tal aspecto se evidencia na desvalorização dos saberes docentes. Nesse sentido, a instância formadora revela não reconhecer a competência desses docentes, na medida em que os exclui da elaboração da

atividade formadora. Sendo assim, concluímos que ela favorece a proletarização do professor, de conformidade com as postulações de Enguita (1991) acerca da competência e licença, apontadas entre as cinco características, em função das quais uma profissão pode ser definida.

Sob uma perspectiva incompatível com essa postura assumida no Pacto, relativa ao saber docente, argumenta Zeichner (1993, p. 21): “A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como as diferenças entre suas expectativas e os resultados”.

A nossa compreensão, no tocante à realidade por nós estudada, é a de que a separação entre teoria e prática é legitimada e reforçada, a fim de que o controle do fazer docente seja exercido. Dessa forma tem-se tentado, investido em vincular a formação docente às avaliações externas.

Ademais, entendemos que a diferença entre teoria e prática, no contexto estudado, configura-se mais pelo desencontro entre os interesses do MEC e os dos professores do que propriamente um fosso entre esses dois âmbitos. São os professores, na interação com os alunos, aqueles providos de maior autoridade para identificar as contradições entre ambos os domínios. Cabe acrescentar que sejam as teorias provenientes da universidade ou produzidas por um professor da Educação Básica, elas devem ser avaliadas pela sua qualidade e pertinência. É fundamental considerar a sua aplicabilidade às mais diversas realidades assim como os objetivos educacionais cujo alcance elas favorecem.

Com essas ponderações, queremos destacar o caráter imprescindível da escuta dos professores, por ser ele quem vivencia direta e cotidianamente a sala de aula. Esse fato, silenciado no discurso do MEC e das academias lhes confere um lugar de poder-saber na discussão sobre os saberes necessários a sua formação.

Na sua escuta se encontra o ponto a partir do qual pode se dar o estreitamento da relação saber/fazer. Dela poderá emergir uma compreensão de que é vã a procura pela homogeneidade. E o afirmamos, por acreditar na identificação como condição indispensável, para possíveis deslocamentos e rupturas dos sujeitos. Desses dois movimentos podem decorrer os redirecionamentos, as tomadas de posição relativas ao seu fazer profissional.

Além desses, há uma outra condição, tomada por nós por ser ela imprescindível a uma formação continuada, na perspectiva da heterogeneidade. Ela comporta a escuta de que estamos tratando. Consiste, pois, na implementação de uma atividade formadora, elaborada a partir das demandas do professor. Ela deve contemplá-las, atentando para os saberes por eles produzidos e as aflições próprias da tensão entre as imagens de si mesmos e a urgência

daquilo que deles se espera. Em decorrência dessas ponderações, propomos a quarta e última condição.

#### *4.1.4 Da sala dos professores para as instâncias formadoras – a inversão do percurso- 4ª condição*

Os posicionamentos assumidos pelos estudiosos que defendem a heterogeneidade discursiva dos sujeitos destacam a validade dos seus vividos, do seu fazer docente. No nosso, análogo aos seus, entendemos que no seu fazer, no pensar e no falar sobre ele, o professor produz saberes, compreensões a respeito da sua formação. São tais saberes constitutivos da sua formação profissional, e esta enquanto processo pontado pela identificação, exige um percurso oposto ao que está posto.

Vimos nos recortes analisados, a resistência dos sujeitos-professores associada a sua não identificação com a proposta e ao reconhecimento do seu caráter impositivo. Nas valorações positivas sobre o Pacto, os momentos de discussão nas ACs, geralmente realizadas na sala dos professores, são pontuados. E é exatamente lá onde circulam as discussões sobre suas inseguranças, questionamentos, posicionamentos, expectativas, inquietações, enfim, seus discursos e os discursos do outro.

Partindo do pressuposto de que falar é constituir sentidos, neste tópico, são os sentidos que emergem do discurso dos professores, que temos buscado. E continuamos na procura, crendo que a exterioridade se manifesta, quando relacionamos o linguístico e o discursivo. É esse trabalho que faremos com os dizeres enunciados pelos sujeitos-professores, acerca dos momento descritos no parágrafo anterior. Eles foram elaborados em resposta à pergunta: “Como eram as reuniões do Pacto?”

#### **Informante 17**

“O que me chamou mais a atenção... o que me chamou mais a atenção que até hoje eu trago na memória era o roteiro do PPP (Projeto Político-pedagógico), pra rever o PPP da escola. E aí... esse roteiro ... eu me lembro que esse roteiro demorou um tanto, porque as discussões eram muito acirradas, né? [...] e a gente contribuía para a reformulação do PPP[...]”.

#### **Informante 7**

“[...] Acho q alguma vez a gente também falou sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, a gente discutiu o PPP, releu o PPP da escola [...]”.

**Informante 10**

“[...] No início, quando elas começaram as primeiras reuniões... como eu sou de uma escola pequena, do interior, eles perceberam que nós não tínhamos nem o...o...o... nosso plano... aquele lá... o PPP(Projeto Político Pedagógico) ... e a gente começou fazendo isso daí.”

Os excertos apresentam as imagens sobre as reuniões realizadas nas escolas, com os professores de cada área, em diferentes dias da semana. Nos três primeiros, o trabalho feito por eles, tendo como objeto de estudo, o Projeto político-pedagógico (PPP) é mencionado, nas suas diferentes etapas: elaboração (informante 10), discussão, releitura e revisão (informante 7 e 17).

Julgamos pertinente, antes de iniciar as análises, uma breve apresentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Trata-se de um documento que apresenta a proposta educacional da escola. Por meio dele, a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos.

O PPP deve possibilitar aos membros da escola uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. A sua construção deve ocorrer, a partir de um debate democrático na escola, a fim de favorecer a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração. Dessa forma, assimilam-se significados comuns aos diferentes profissionais da educação, possibilitando a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola.

O aporte legal da escola para a elaboração da sua proposta pedagógica encontra-se nos princípios democráticos, apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica. Para isso, deve contar com a participação dos profissionais citados e dos conselhos na sua elaboração.

Retomando, nos dizeres do primeiro enunciador, o sujeito se refere a esse trabalho como algo que marcou a sua memória, caracterizado por discussões “muito acirradas” cujo resultado é a reformulação do citado documento. O trabalho na sua produção e revisão é concebido por ele como contribuição.

Se considerarmos a constituição desse documento, não é difícil perceber que a sua produção requer pensar sobre uma realidade complexa, porque ele contempla a realidade

escolar na sua amplitude. Como vimos, ele resulta de um estudo sobre a realidade escolar, o que implica leitura, investigação, escuta da comunidade escolar e um trabalho de escrita e reescrita. Fazê-lo implica pensar, analisar, discutir, enfim, teorizar. Essas são atividades de natureza intelectual que constituem o cotidiano docente do professor do Ensino Médio.

Diferentemente do que se verificou no discurso da instância formadora em estudo, o saber também se constrói no fazer, discutido nas ACs, na sala dos professores. Por isso é a partir dos discursos produzidos nesse espaço, que devem ser pensadas e implementadas as atividades de formação. O efeito de sentido de adesão ao momento da atividade formadora, quando o seu objeto de estudo era o PPP, aponta para o engajamento dos sujeitos pela identificação. Efeito semelhante é também verificado, quando outros temas ou assuntos são considerados pertinentes, significativos, do âmbito do sentir, muitas vezes ignorado. Vejamos nos dizeres a seguir de que forma tal efeito é construído.

#### **Informante 15**

“[...] porque aquele momento que nós tínhamos pra discutir a proposta do Pacto, a gente também fazia análises, essas reflexões, né? [...] Esses momentos **prazerosos** que a gente tinha, essa **facilidade** de estar dizendo o que sente, o que pensa, as frustrações, os anseios, né? As dúvidas trabalhadas de forma tão **sutil**, que o tempo passava e a gente não percebia [...]”.

No fio intradiscursivo do excerto acima, a continuidade temática é preservada, na medida em que a apreciação positiva dos encontros é perpassada pelos qualificadores “prazerosos” e “sutil”. Eles, ao modificarem os termos que o antecedem, imprimem às atividades intelectuais mencionadas (“análises”, “reflexões”) um traço de leveza, capaz de mobilizar o falar de si de modo confortável, verificado também em “essa facilidade”.

No desenvolver do raciocínio, os “momentos prazerosos” são ilustrados no enunciado seguinte. Nele se misturam o pensar (“o que pensa”, “dúvidas trabalhadas”) e o sentir em: “[...] o que sente, as frustrações, os anseios [...]”. A conclusão do enunciado traz a menção ao tempo cujo decorrer passava despercebido. Essa situação é colocada como consequência do tratamento dado às dúvidas. As duas orações se apresentam ligadas pelo operador “tão [...] que, favorecendo o sentido de que a segunda é decorrente da primeira.

Enfim, reportando-nos ao recorte discursivo que introduz esse tópico, uma atividade formadora em que “tudo vem de cima para baixo”, na qual o professor “nunca é consultado” e a “real necessidade da coisa” não se faz reconhecer, inviabiliza-se a identificação. E sem essa última emerge a resistência, interrompe-se o processo formativo. No tópico seguinte e o

último deste trabalho, trataremos da interrupção do processo formativo em questão, ocorrida nos mesmos moldes em que se deu o seu início – os da imposição.

A descontinuidade do Pacto, o seu rompimento, assim como a sua estranha unilateralidade já denunciada, não escapou do olhar dos seus partícipes. Continuamos com o discurso dos sujeitos-professores.

## 5.0 A descontinuidade do Pacto em análise

Para esta análise importa situar as condições de produção nas quais ocorreu o processo formativo em estudo. Conforme dito anteriormente, o Pacto foi instituído por meio da portaria 1.140, em novembro de 2013. Nas escolas em Juazeiro-BA, o seu lançamento se deu na semana pedagógica, no início do ano letivo de 2014. Nesse mesmo ano ocorreram as eleições para presidente e governadores, quando a Presidenta Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores candidatou-se à reeleição. Ela foi reeleita com mais de 54 milhões de votos.

A formação continuada foi oferecida a cerca de 495, 6 mil professores do Ensino Médio, das Redes Estaduais de Educação. Aos professores cursistas foi oferecida uma remuneração mensal de R\$ 200,00 (duzentos reais), paga como bolsa de estudos pelo governo federal. O triplo desse valor era pago aos professores-orientadores.

Como se pode ver, associando esses dados a outros já mencionados como os recursos didáticos disponibilizados para os professores, tratou-se de um investimento considerável, que objetivava alcançar vinte mil escolas públicas. Dessa forma, o programa, em seus documentos estruturantes, declarava a pretensão de promover a reforma do Ensino Médio. Apesar disso, a sua suspensão se deu em 2015, sem que qualquer justificativa fosse apresentada aos seus partícipes assim como aos gestores das escolas.

Nos recortes discursivos selecionados, os sujeitos enunciativos, ao responderem a pergunta “Qual a sua opinião sobre a formação do Pacto?”, referem-se a sua interrupção. Ao fazê-lo, apresentam um julgamento a esse respeito.

### **Informante 2 (professor-orientador)**

[...] já no segundo ano, a Secretaria de educação junto com a Univasf ... nós não sabemos exatamente o que aconteceu, mas a gente acredita que houve uma desarticulação, porque houve mudança de secretários, fechamento de algumas pastas, e aí a coordenação foi chamada para dizer: - Olha a escola deve continuar com o Pacto, mas vai ser uma atitude da coordenação. Então nós continuamos, porque nós tínhamos o material, mas não tinha mais bolsa, não tinha cobrança da

plataforma [...] E o material em si, todo o trabalho, a pesquisa, as referências eram muito boas, né? Então, não só o Pacto, como todos os outros que já estiveram ... nós infelizmente temos aquela história de começa, mas infelizmente as secretarias e as outras instituições não conseguem dar conta [...]”.

**Informante 11**

[...] Foi um projeto bem legal, bom de trabalhar, a proposta era boa, mas infelizmente só ocorreu naquele ano, e depois caiu no esquecimento.

**Informante 15**

“Foi uma proposta linda, mas infelizmente não durou. E até hoje a gente se pergunta: Poxa, se era uma proposta de, de ... que ia facilitar hoje nessa mudança de currículo do Ensino Médio, né? E de repente, quando o barco tava andando, quando todo mundo tava ... eh... integrado, e de repente parou!” [...] E até hoje a gente tá sem resposta. Por que é que o Pacto parou? [...] Eu hoje, eu vou ser muito sincera: eu fiquei muito frustrada”.

Nos excertos desses sujeitos enunciadore, verifica-se a valoração positiva do programa no início dos enunciados, no uso dos qualificadores “muito boas”, “legal” e “linda”, quando se referem respectivamente às suas referências teóricas, ao projeto e à proposta. A regularidade que sustenta tal julgamento aloja-se no uso do indicador de atitude ou estado psicológico “infelizmente”, antes de denunciar a suspensão do programa.

Segundo Koch (2000), essa atitude subjetiva do locutor pode traduzir-se numa valoração de fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente. Esse indicador sugere, pois, um estado psicológico de frustração, que é confirmado, materializado no qualificador “frustrada” usado pelo informante 15. Para esse sujeito e os demais, o efeito de sentido de desconhecimento a respeito da interrupção repentina do programa ganha corpo em: “E de repente, quando o barco tava andando, quando todo mundo tava ... eh... integrado, e de repente parou!”.

O mesmo efeito de desconhecimento é construído no recorte discursivo do informante 2, quando enuncia: “nós não sabemos exatamente o que aconteceu”, no entanto delimita a sua ignorância a esse respeito com o indicador de domínio “exatamente”, arriscando apontar hipóteses como “desarticulação”, “fechamento de algumas pastas”, “mudança de secretário” Esse sujeito ratifica a sua frustração, ao reiterar o indicador infelizmente, no mesmo enunciado em que atribui a todos os demais programas igual desfecho. Com um marcador

(todos) de efeito totalizante, a descontinuidade é considerada uma prática comum aos programas de formação.

Na narração em que conta como foi informado sobre a suspensão do programa, faz uso do discurso direto: “Olha a escola deve continuar com o Pacto, mas vai ser uma atitude da coordenação”. Nela o fim do programa é posto sutilmente, sob uma determinação que transfere para a coordenação da escola a responsabilidade por sua continuidade. A modalização ocorre pela presença da marca linguístico-discursiva “deve”, que confere a esse enunciado um caráter imperativo, impositivo.

O rompimento do vínculo entre a SEC-BA e o Pacto se estabelece na segunda parte do enunciado, iniciada pelo articulador argumentativo “mas”. Com isso, marca a relação discursivo-argumentativa de concessão. Entende-se que embora o Pacto tenha deixado de existir, sob a gestão do MEC, a escola deve mantê-lo em atividade. Assim, na enunciação desse sujeito o Pacto foi declarado extinto e a parceria foi desfeita. “Já em “caiu no esquecimento” (informante 11) tem-se o efeito de negligência, abandono. Nos três recortes, produziu-se o efeito de interrupção, suspensão, apontando para um desfecho não previsto.

Nos dois últimos, verifica-se o sentido de abandono de “um barco que estava andando” (informante 15), ou de algo que “caiu no esquecimento”. Em ambos, os partícipes são alijados do processo, em sua finalização repentina.

No fio discursivo dos dizeres de outros três sujeitos-enunciadores, apresentados a seguir, não há uma valoração do programa, no entanto a previsão de uma segunda etapa é confirmada e o alijamento dos professores cursistas se reflete nos dizeres de um deles. Vejamos.

**Informante 12**

“[...] Porque foi uma coisa assim ... que não terminou. Que começou, era pra ter continuidade e não teve. [...] Acho que terminou em 2014, pra continuarmos em 2015, mas não continuou. Foi alguma coisa desse tipo”.

**Informante 17**

“Eu particularmente não vi em que foi que deu... e a minha memória é assim: terminou aquele período... e assim ... de uma forma que a gente não teve nem noção (sic) que tinha acabado e o resultado da coisa [...]”

**Informante 6 (professor-orientador)**

“[...] mas diante da situação lá, de organização ... econômica, eu acredito, do MEC ou dos ministérios, não aconteceu a segunda etapa da forma que estava prevista [...]Porque quando foi em 2015, como não aconteceu a segunda etapa na formatação original, a Secretaria de educação assumiu essa formatação do fazer.”

Na enunciação do primeiro recorte, a constatação de ter sido o Pacto um processo não concluído (“que não terminou”, “era pra ter continuidade”, “mas não continuou”) aparece numa construção marcada por afirmações vagas, sugerindo um certo distanciamento entre o enunciador e o referente. Esse último é mencionado em “uma coisa assim” cuja continuidade era prevista. A imprecisão das afirmações do enunciador sobre o seu término se materializa na forma verbal *acho* e pelo pronome indefinido “alguma” no final do enunciado. Ele é seguido de uma expressão com o mesmo indício de imprecisão: “desse tipo”. Assim, esse sujeito se revela distante do referente, mas seguro sobre o seu caráter inconcluso, a sua descontinuidade, a sua interrupção.

No fio discursivo do segundo recorte, o distanciamento aparece acentuado, assumindo o sentido de alijamento do sujeito-professor do processo formativo em questão. Ele enuncia a sua condição de um partícipe alheio aos destinos da formação em “Eu particularmente não vi em que foi que deu” e “a gente não teve nem noção (sic) que tinha acabado e o resultado da coisa”. O eu particularizado deste sujeito se dilata no final do enunciado, incluindo, desse modo, os outros pertencentes ao grupo. O efeito de sentido produzido em suas formações imaginárias sobre a interrupção do Pacto coincide com as imagens verificadas, neste capítulo, sobre a sua implementação – o de alijamento, exclusão.

No terceiro recorte discursivo, semelhantemente àquele do informante 2, o sujeito cogita hipóteses para a sua interrupção, considerando motivos econômicos, e apresenta a continuidade da formação, desvinculada do MEC. Os enunciados “[...]Porque quando foi em 2015, como não aconteceu a segunda etapa na formatação original, a Secretaria de educação assumiu essa formatação do fazer” e “Então nós continuamos, porque nós tínhamos o material, mas não tinha mais bolsa, não tinha cobrança da plataforma” (informante 2) revelam a continuação da atividade de formação sem vínculos com o MEC, sem a remuneração (a bolsa) e o controle do desempenho docente (a plataforma). Depreende-se daí, então que as suas Unidades Escolares tomaram para si a atividade formadora. A partir disso, fazemos uma remissão à imprescindível escuta dos professores.

No exercício dessa escuta, chegamos ao final de nosso percurso analítico, atentando para as vozes desses sujeitos, quando em sua avaliação sobre o programa, nela transcendem a sua função pedagógica.

### 5.1 Uma avaliação do Pacto para além do pedagógico

Os excertos apresentados a seguir foram produzidos como resposta à pergunta: Qual a sua opinião sobre o Pacto? Neles os sujeitos analisam o programa, apontando para os poderes que o atravessam, cujos interesses se situam em âmbitos outros distintos do educacional.

#### **Informante 17**

“[...] Eu avalio como mais um dos projetos, né? [...] um trabalho que eu vejo mais como um gasto de um dinheiro público e não tem o real aproveitamento [...]”

#### **Informante 15**

“[...] Hoje eu vejo como uma obra nada mais nada menos ... um trabalho belíssimo, lindo, mas uma obra eleitoreira. [...] Então que proposta foi essa? Qual a intenção ... eh... do governo federal aplicar um trabalho que deve ter custado fortuna, eu acredito, tá entendendo? Porque ele deu uma bolsa pra toda a rede, né? No Brasil pra todo professor do Ensino Médio, e de repente, esqueceu-se. Ou seja, foi só nossa amiga ter sido eleita, o negócio apagou. Eu vejo como um elefante branco, obra faraônica, né? É, porque tem aquela grandeza, aquela beleza toda, e de repente parou!!!”

Nas formações imaginárias sobre o programa, no que enuncia o sujeito do primeiro recorte, ele é visto sem qualquer distinção dos demais. Descrito como “mais um dos projetos”, a sua valoração é minimizada, a sua importância enquanto atividade de formação é, portanto, reduzida. Esse efeito se explica no enunciado seguinte, em que é dada maior relevância aos seus desdobramentos econômicos.

Quando enuncia: “um trabalho que eu vejo mais como um gasto de um dinheiro público”, o uso da palavra “mais” tem função de modificador, intensificador de sua percepção do programa cujo foco repousa sobre o aspecto econômico. Em seguida, a validade da formação é negada em “não tem o real aproveitamento”. O programa é, desse modo, avaliado do ponto de vista econômico como desperdício de dinheiro público. O sujeito discursivo assume, por conseguinte, a tomada de posição de mau-sujeito e enuncia da FD Economia/Gestão pública.

Numa tomada de posição análoga àquela do primeiro, o sujeito do último recorte também se constitui um mau-sujeito, abordando interesses políticos e aspectos econômicos pelos quais é perpassada a implementação do programa. O primeiro interesse é apresentado de modo enfático, ao classificá-lo como uma obra eleitoreira. Isso se confirma na referência (“nossa amiga”) à presidenta reeleita na época, Dilma Rousseff.

Na sequência do enunciado, o fim do Pacto, também por meio desse mecanismo, é materializado em “o negócio apagou”. Consideradas tais condições de produção, nas quais a figura da referida presidenta é evocada, essa forma verbal nos remete aos apagões ocorridos em 2005. Nesse período, a ex-presidenta era Ministra de Minas e Energia, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. A forma verbal “apagou” é, então, retomada por “parou” na conclusão dos seus dizeres.

Já nas formações imaginárias do sujeito, o aspecto econômico é verificado nas metáforas “elefante branco” e “obra faraônica”. Elas são explicadas, na medida em que ele atribui ao programa as virtudes “grandeza” e “beleza”, para imediatamente depois denunciar a sua interrupção. Além disso, com elas, esse sujeito retoma os qualificadores “belíssima” e “lindíssima” (superlativo absoluto sintético), mencionados no início do enunciado.

A sustentação do posicionamento defendido por ele se constrói sobre questionamentos sucessivos acerca da pretensão do governo Dilma. Para tanto, aponta para o alto investimento de recursos empregados na realização do programa: “um trabalho que deve ter custado fortuna”. E justifica: “Porque ele deu uma bolsa pra toda a rede, né? No Brasil pra todo professor do Ensino Médio [...]”.

Assim, valendo-se de um articulador entre os dois enunciados (porque), estabelece entre ambos uma relação discursivo-argumentativa de comprovação. Na continuação do enunciado iniciado por esse operador, seguem-se três nos quais a interrupção repentina do programa ganha materialidade em: “de repente, esqueceu-se”; “o negócio apagou”, e “de repente parou!!!”. O efeito de sentido verificado é o de denúncia do gasto do dinheiro público com intenções eleitoreiras. Para tanto, o sujeito enuncia de uma FD político-econômica, focada na administração pública, assumindo a posição de mau-sujeito.

O discurso dos sujeitos-professores aos quais demos voz, no percurso deste trabalho, apresentou-se marcado pela oposição, resistência e denúncia. Nele verificamos a avaliação do programa, caracterizado pelo distanciamento entre a academia e a escola e identificado pelo encaminhamento impositivo da sua condução pelas instâncias formadoras. Passemos agora às ponderações finais.

### **Considerações finais**

No início deste trabalho, tratamos sobre a proletarização do professor, com base nos pressupostos de Enguita (1991), segundo os quais esse processo está associado a fatores como a perda do controle do próprio trabalho. E por meio da discussão sobre os fatores que favorecem à proletarização, o sociólogo espanhol distancia tal processo das discussões vinculadas ao trabalho fabril. Dessa forma traz junto com essa questão uma outra – a profissionalização – que está ligada à formação continuada. Em torno dessa última, construímos este trabalho.

Os diversos discursos que atravessam nosso estudo permitiram-nos entendê-la como prática discursiva, na qual circulam saberes previamente determinados. Trata-se, portanto, de um discurso autorizado que, provido de suporte institucional, determina regras para o funcionamento dessas formações de professores em serviço.

O Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio consiste numa prática discursiva perpassada por mecanismos de controle, de conformidade com os pressupostos teóricos de Foucault (2003). E por meio de tais mecanismos, o programa impõe limites aos seus partícipes e aos discursos, na medida em que autoriza alguns saberes e silencia outros, nas interações verbais propostas. A partir das contribuições foucaultianas, reconhecemos no programa as relações de saber-poder que o atravessa. Nele, os professores colocados à margem do seu processo de elaboração, também o são, quando ele é interrompido.

Assumindo, nesta pesquisa, um encaminhamento distinto deste que ora discutimos, a partir do segundo capítulo, damos voz aos professores e alunos. Por meio de análise de seus discursos, apoiados na AD francesa, identificamos as suas formações imaginárias sobre a aula, sobre si mesmo e sobre o outro. As formações imaginárias verificadas no discurso dos docentes sobre uma boa aula contemplam participação, dinamismo, contextualização e uso de recursos tecnológicos. Já naquelas presentes no discurso dos alunos, esses últimos não são mencionados.

Nas imagens dos seus sujeitos discursivos a interação entre professor e aluno, numa atmosfera de leveza, caracterizada pelo estudo e diversão é predominante. Tal representação da aula constitui-se uma descoberta relevante, uma vez que a aula é concebida neste estudo como lugar de onde emergem as perguntas. Ela não contempla um detentor do saber e meros receptores. E para que respostas sejam elaboradas, em função do vivido dos sujeitos dessa tríade, é imprescindível a interação, o engajamento, enfim a identificação. Pois é na relação entre esses vividos que se apoia a produção do conhecimento.

No tecer do nosso terceiro capítulo, o saber e a identificação continuam a compor o seu percurso teórico e analítico. A formação continuada do Pacto é tomada, em sua complexidade, e como prática discursiva é analisada, segundo as postulações da AD francesa. A atividade formadora é considerada importante e necessária, na medida em que possibilita aos seus partícipes assumirem posicionamentos relativos à fundamentação do seu saber e a (re)direcionamentos na sua prática.

Por esse motivo trazemos para a discussão as noções de identidade, identificação, sujeito, discurso e heterogeneidade entre outros a ela pertinentes. Assim, partimos do funcionamento do discurso do sujeito-professor sobre o processo formativo do Pacto e da instância responsável por sua implementação, o MEC. Consideramos também aquele da citada instância sobre o professor. No entanto, é sobre o discurso docente que nos debruçamos, a fim de investigar as suas formações imaginárias sobre o programa, os saberes e os poderes que o perpassam.

Na tessitura do discurso dos sujeitos-professores, num movimento entre o fio intradiscursivo e do interdiscursivo, encontramos um sujeito heterogêneo. Os sujeitos verificados enunciam de diferentes FDs, tais como as da Abordagem reflexiva, da Economia, da Política, revelando a porosidade que lhes é própria. Diferentes tomadas de posição também foram observadas, nas quais se constituíam o mau-sujeito e o bom sujeito. Há também aquele que desliza entre ambas, na sua dispersão. Dos posicionamentos assumidos sobre a formação produzem-se efeitos de valoração positiva, e o do seu oposto, da resistência, da adesão e tantos mais.

No discurso do poder sobre o professor, a sua imagem aparece associada à transmissão do conhecimento, à deficiência cultural, num discurso enunciado a partir da FD prescritiva, da Escola Tradicional.

Nos processos discursivos a que chegamos, em meio a tantos efeitos de sentidos produzidos, saltam às lentes usadas na análise os espessos fios do poder entrelaçados aos do saber. Assim também se apresenta a formação continuada do Pacto, acentuadamente caracterizada pela hierarquização, pelo caráter impositivo e silenciador das vozes docentes. No entanto, a partir dos dizeres dos sujeitos dessa pesquisa, foi possível no seu percurso chegar às condições favoráveis a uma formação continuada, fundamentada na perspectiva da heterogeneidade. Uma formação que reconhece o sujeito dividido, cindido cuja constituição se dá na interação com o outro e não tem identidade fixa.

Concluimos, reafirmando a validade de uma atividade formadora, vista como processo de construção, em que esse sujeito é tomado por identificações. Acreditamos que somente ao

experimentá-las, o professor poderá vivenciar rupturas e deslocamentos e, então, direcionar a sua prática em constante movimento de construção da sua identidade.

Há muito que se caminhar, mas consideremos que um percurso importante já se fez. Ainda que nele se entrelacem os poderes nas suas muitas configurações, haverá sempre saberes em construção. Saberes puches de outros tantos, sempre atentos aos primeiros. Haverá também sujeitos, professores e/ou alunos, para com eles estabelecerem relações de adesão ou resistência.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença / Martins Fontes, 1970.
- AMARAL, Maria V. B. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2016.
- ANDRADE, P.; CARDOSO, T. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde Soc.** São Paulo, v.21, n.1, p.129-140, Jan/Mar 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n1/13.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**, 1985. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, UFMG, 1985.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: ORLANDI, E.P.& GERALDI, J.W. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: UNICAMP/ IEL, n.19, jul./dez., 1990.
- BATISTA, J. B. V., CARLOTTO, M. S., COUTINHO, A. S., AUGUSTO, L. G. da S. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 13(3), 502-512, 2010.
- BEILLEROT, J. **Voies et voix de la formation**. Paris: Editions universitaires, 1988.
- BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Ed. Xamã, São Paulo, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Programas Especiais. Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola programa Gestão da aprendizagem Escolar Gestar II. **Guia Geral**. Brasília, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa II - Caderno IV: Linguagens /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.
- CARLOTTO, M. S. C. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, out./dez. 2011, Vol. 27 n. 4, p. 403-410.
- CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CEREJA, Willian Roberto. Ensino de Língua portuguesa – entre a tradição e a enunciação. In: **Língua e transdisciplinariade**: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

CORACINI, M.J.R.F. A teoria e a prática: a questão da diferença nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. **Delta**, 1998, n. 14, p.33-58.

CORACINI, M.J.R.F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2001a.

CORACINI, M.J.R.F. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSENGI, L.; OLIVEIRA, M.S. **Linguística e educação**: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira margem, 2001b.

CORACINI, M.J.R.F.; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

CORACINI, M.J.R.F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011.

COSTA, Aurea; FERNANDES NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sandermann, 2009.

COSTA, G. R. A constituição do sujeito enunciativo do Gestar II. **Revista Interdisciplinar**, ano IV, V.9, ago. dez. 2009.

ECKERT-HOFF, Beatriz. M. **Escritura de si e identidade** – o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

ECKERT-HOFF, Beatriz. M. **O dizer da prática na formação do professor**. SC: Argos, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação**, nº 4. Porto Alegre: Pannonica, p. 41-61, 1991.

FINK, B. **O sujeito laciano**. Tradução de M.L.S. Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 17. ed., 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista trabalho necessário**, n 20, ano 13, 2015. Disponível em [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario). Acesso em: 3 out. 2017.

GARDINER, J. As mulheres no processo de trabalho e na luta de classes. In: Gardiner, J. (org.) **Classes e estruturas das classes**. Tradução José Calisto. Lisboa: Edições 70, 1977, p.177-187.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, C. & GERALDI, J.W. **A domesticação dos agentes educativos: há Alguma luz no fim do túnel?** Inter-Ação. Disponível em: [www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18867/11239](http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18867/11239). Acesso em: 03 out. 2014.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education. **Revista Linguagem & Ensino 2**. UCPel/Educat, vol. 2, p.129-143.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz, Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEINE, Licia M. Aspectos da perspectiva funcionalista da análise linguística. In: Heine, Licia M.; Heine, Palmira (org.); Lé, Jaqueline B.; COSTA, Iraneide S.; NERY, Marta M. **Entre o texto e o discurso**. Simões Filho: Kalango, 2011.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (org.). **Práticas discursiva e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação**. São Paulo: Editora Vozes, 1994, p. 35-86.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social da escola pública. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

LOURO, G. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MAINGUENEAU, D. **A Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes - Editora da UNICAMP, 1997. p. 15 – 25.

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

MARTINS, L.C.P. **Conflitos e contradições na formação do professor**: um estudo das práticas discursivas da disciplina prática de Ensino da Língua Inglesa. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP/IEL, 1998.

MARTINS, A. C. S. A emergência de discursos conflitantes na prática de ensino de Língua Inglesa. In: BERTOLDO, E. S. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor- perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. Capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Abril cultural, v.1, tomo 2, 1984.

MILLS, C.W. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

MORO, A. F. A formação do professor de língua estrangeira: na tensão entre o dizer e o fazer. In: BERTOLDO, E. S. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor- perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, nov. 2005.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

NÁSIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise**. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-31, 1992.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188. Disponível em: Acesso em: 21 abr. 2015.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia S. Mariani (et al). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de E. P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1988.

PESSANHA, Eurides C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIZZI, Laura C. V. Escola pública: trabalho produtivo ou improdutivo? **Revista Educação e filosofia**, n. 08, p.77-86, jul./dez., 1994.

POULANTZAS, N. As classes sociais e a sua reprodução ampliada. In: POULANTZAS, N. (org.) **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P. 13-38.

RIDENTI, Marcelo. **Professores e Ativistas da Esfera Pública**. São Paulo: Cortez, 1995.

SÁ, Nicanor Palhares. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola**. In Cadernos de Pesquisa, nº 57. São Paulo, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

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

SCHERER, A.E. **A formation d´enseignants et ses effets sur l´enseignement du F.L.E dans le context brésilien**. 1992. Tese (Doutorado em Linguística, Semiótica e Comunicação ). Université de Franche-Comté, França, 1992.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Nova York: Basic in books, 1983.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz, Tadeu; GENTILI, Pablo A. 9. ed. **Neoliberalismo, qualidade total e educacao: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES. Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

VASCONCELLOS, Celso. A aula-show depende do professor e do aluno. In: **Revista Mundo Jovem**, nº 361, out. de 2005, p.10.

WENZEL, Luiz R. **Professor: agente da educação?** São Paulo: Papirus, 1994.

ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 117-138.