

A posição-sujeito-professor na formação continuada

Joelma Aparecida Bressanin (UNEMAT)

RESUMO: Neste artigo, observamos o modo como alguns discursos postos pelas políticas públicas de ensino significam a posição-sujeito-professor e sustentam a necessidade da formação continuada. Colocamos em discussão a relação entre a autonomia e a responsabilização do professor, que se apresenta com certa regularidade nos recortes do programa Gestão da Aprendizagem Escolar.

Palavras-chave: Análise de discurso; formação continuada; Gestar.

ABSTRACT: *In this article we observed how some discourses placed by the public policies of education means the position-subject-teacher and support the need for continuing education. We discuss the relationship between autonomy and accountability of the teacher who presents with some regularity in the Management Learning School program.*

Keywords: *Analysis of discourse; continuing education; Gestar.*

Introdução

Este trabalho apresenta parte de nossa reflexão sobre o funcionamento dos programas de formação continuada de professores que desenvolvemos em nossa pesquisa de Doutorado em Linguística (UNICAMP, 2012), sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil. Selecionamos como material de análise o programa de formação continuada “Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II)”, de Língua Portuguesa, implantado no Estado de Mato Grosso em 2009, e analisamos um recorte do portfólio de um professor participante, produzido como forma de avaliação do Curso.

Nesse estudo, buscamos compreender o modo como algumas discursividades postas pelas políticas públicas de ensino significam a *posição-sujeito-professor* nos cursos de formação continuada, ao atribuir ao docente a responsabilidade pela qualidade do ensino e ao sustentar a necessidade da qualificação profissional ser contínua.

1. O programa Gestão da Aprendizagem Escolar

O Programa “Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)” foi implantado no Estado de Mato Grosso em condições de produção específicas. Em 2001, através do convênio estabelecido entre o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) e a Secretária da Educação surge como um projeto piloto: o Gestar I. A seleção das regiões e das escolas, nas quais programas ligados ao Fundescola se desenvolveram, atendeu até o ano de 2004 ao critério de se enquadrar na condição de Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), formadas por microrregiões com municípios mais populosos definidos pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística, o IBGE. Posteriormente, tal atendimento se estendeu às redes de ensino consideradas prioritárias por apresentarem maiores fragilidades no seu desempenho, localizadas nos municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

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

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

Nesse estudo, selecionamos para descrição e análise, o conjunto de materiais do Gestar II de Língua Portuguesa, publicado em 2008 e distribuído aos participantes do curso realizado, em 2009, na região que compreende o polo de Cáceres/MT. Foi por intermédio desse Curso que estabelecemos contato com os profissionais do Centro de Formação e

Atualização de Professores (Cefapro), com alguns professores cursistas e, posteriormente, com a Superintendência de Formação de Profissionais (SUFP/MT), para que pudéssemos compreender como esse Programa se desenvolveu.

2. A proposta pedagógica do *Gestar* e o material de formação

O Gestar II se caracteriza como um programa de formação continuada em serviço, fundamentado nos pressupostos da educação à distância, ou seja, um programa semipresencial que oferece ao professor estratégias de estudo individual dos cadernos de Teoria e Prática (TPs), de oficinas coletivas e do acompanhamento pedagógico.

O conjunto de materiais de formação da área de Língua Portuguesa é constituído de: 01 (um) caderno do Formador, 01 (um) Guia Geral, 06 (seis) cadernos de Teoria e Prática (TPs), 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs) para o professor e 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAAs) para o aluno. Esses cadernos contêm sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os alunos, com orientações metodológicas para os professores. Os temas abordados nos AAAs correspondem aos que são tratados em cada um dos TPs, sendo: TP 1 - Linguagem e cultura; TP 2 - Análise linguística e análise literária; TP 3 - Gêneros e tipos textuais; TP 4 – Processos de leitura e escrita I; TP 5 – Estilo, coerência e coesão; TP 6 - Processos de leitura e escrita II.

Os três primeiros volumes correspondem ao Módulo 1, que se propõe a discutir noções como variação linguística, texto, intertextualidade, gramática, arte e literatura e gêneros textuais (previstas nos PCNs) e, os três últimos, correspondentes ao Módulo 2, que propõem-se a sistematizar o trabalho em torno da leitura e da produção de textos. Convém observar que há uma evidência de fragmentação dos conteúdos nessa separação/divisão temática, pautada na ilusão de que se assimila melhor o conhecimento quando organizado didaticamente de modo sequencial ou agrupado por teorias afins.

Os TPs se estruturam em quatro Unidades, dividindo-se em três Seções. Cada volume apresenta três partes. A primeira parte contém as Unidades e as Seções, seguindo a ordem linear que vai da Unidade 1 a 24. Da segunda parte, constam as lições de casa que o professor deverá realizar; e, na terceira, as oficinas que serão desenvolvidas pelos formadores nos encontros presenciais. As AAAs, seguem, respectivamente, a mesma estruturação das Unidades, apresentando em cada uma delas oito aulas. Nas AAAs para o professor, são apresentadas, ao final de cada Unidade, as respostas correspondentes a cada

uma das atividades sugeridas, ou seja, as respostas a serem consideradas na “correção das atividades”.

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

3. A formação profissional: autonomia e responsabilidade

A modalidade de formação que o Gestar II oferece é semipresencial, como já explicamos, e isso se deve ao fato de os professores estarem em exercício e de “a fundamentação teórica se pautar nos pressupostos da educação a distância apoiada pelos cadernos teórico-práticos para o estudo autônomo e independente” (BRASIL, p.15). As atividades individuais à distância se destinam ao estudo sistematizado dos conteúdos dos Cursos da formação em serviço e, as atividades coletivas, por sua vez, destinam-se a encontros em que os professores possam “compartilhar reflexões e estratégias com os seus colegas do grupo” (BRASIL, p. 16). Notamos que o estudo “autônomo” do professor refere-se às estratégias de estudo individual, “independente”, e a palavra “autonomia” é muito recorrente. A que sentidos ela nos remete? **Autonomia** em oposição à **heteronomia** significa independência, quando o sujeito assume o controle do que faz, a não dependência do outro. Fizemos alguns recortes do Guia do Gestar II, em que a palavra aparece. Vejamos:

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

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

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

Vemos que a autonomia do professor se restringe às estratégias de “estudo individual” para a execução de atividades em sala de aula e para a seleção do material a ser utilizado, uma vez que é isso o que o Programa afirma oferecer. É para realizar tais

atribuições que lhe é dada autonomia. Pensar o sujeito autônomo ligado à ideia de que se autogoverna, se autoorganiza, se autorregula é promover a competitividade, o individualismo. Assim, a autonomia se reduz a “uma capacidade individual de aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes, em que se dá o apagamento do jurídico - da autonomia do cidadão face aos direitos e deveres – pela moral, o apagamento da lei por normas de conduta” (SILVA, 2007, p. 148). Essa regularidade traz algumas consequências, pois atribui ao professor (individualmente) a culpa pelo seu não-poder de realização, naturalizando o sentido de que se não houver vontade ou dedicação de sua parte, é porque ele não quer alcançar o sucesso ou porque é incompetente para tal.

E é nessa direção também que algumas atribuições e exigências são feitas ao professor cursista, tais como:

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

Observamos, além do modo como se textualiza no Gestar a presença sistemática da palavra “autonomia”, referindo-se à realização de atividades que são designadas aos professores, o fato de eles serem responsabilizados pelo seu desempenho na formação, pois estes são ditos de um lugar que pressupõe o despreparo: “precisam mudar de comportamento”, devem estudar muito para “desenvolver disciplina e autonomia”. Os sentidos postos são os de que eles não realizam tal prática, não têm disciplina nem são autônomos.

Chama-nos a atenção também o silenciamento relativo ao processo de produção do conhecimento que deveria ocorrer nas oficinas coletivas, mas que é apagado, pois nos encontros coletivos, o que eles devem levar para trabalhar com os demais colegas são “suas parcelas de sua vivência” e não o conhecimento. Há um deslizamento de sentidos: o espaço de formação enquanto lugar de construção do conhecimento deriva para o lugar de encontros coletivos para se trabalhar “vivências”. E, desse modo, apaga-se o lugar político do professor, que deixa de ser aquele que produz conhecimento para ser aquele que divide sua experiência com os demais.

Vemos que o modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos: “devem frequentar” as sessões presenciais coletivas e se “comprometerem” com o grupo, de modo que tanto os professores quanto os formadores devem cumprir tudo exatamente como foi estabelecido por um outro, devem seguir precisamente as instruções dadas pelos elaboradores do Programa, pois eles têm de responder pelo quê fazem, como fazem e para quê o fazem.

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

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

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

O professor enquanto sujeito-de-direito e de conhecimento, responsável, autônomo, consciente de seus direitos e deveres, também se encontra envolvido por “relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência” (LAGAZZI, 1988, p. 21): formas históricas de assujeitamento que se impõem, na interpelação do indivíduo, afetado pela língua, em sujeito, pela ideologia (ORLANDI, 2001). Logo, podemos dizer que o professor na sua forma-sujeito-histórica se encontra assujeitado ao Estado pelas políticas de formação docente. E uma vez individualizado, este sujeito vai estabelecer uma relação de identificação com uma ou outra formação discursiva - as possibilidades do dizer definidas por um contexto sócio-histórico dado –, constituindo, assim, sua posição sujeito que, por sua vez, é pensada em relação a outras em uma dada formação social.

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

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

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

A previsão do Curso de formação era de 300 horas, sendo 120 horas para estudos individuais dos TPs (5 horas para cada Unidade: 24 Unidades ao todo); 80 horas para estudos coletivos (20 oficinas de 4 horas cada); 60 horas para realização das atividades “Lição de casa” (5 horas para cada Unidade: 12 Unidades ao todo) e 40 horas para a elaboração do início ao término do curso. Em Mato Grosso, o Gestar II iniciou em abril e terminou em dezembro de 2009. As 300 horas ficaram distribuídas em torno de 8 meses, aproximadamente 34 semanas. Então, se multiplicarmos as 34 semanas por 10 horas/aula de atividades do professor, dá um total de 340 horas. O Curso ocupou praticamente todo o tempo da hora-atividade do professor que, conforme mencionamos acima, destina-se a muitas outras atividades.

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

De modo semelhante ocorre com o formador do Curso. A ele são atribuídas responsabilidades quanto à realização da formação dos professores-cursistas e da própria formação, fundamentais para a execução do programa:

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

Chama-nos a atenção a prescrição das atribuições do formador, pois constituem relações de poder: “é um representante do Programa Gestar” e irá controlar tudo: ele “coordena”, “discute”, “avalia”, finalizando com as modalidades deontica e epistêmica: “deve conhecer” profundamente os materiais de formação e “saber conduzir” a sua execução. Cabe explicar que a modalidade deontica está relacionada ao sentido de permissão e de obrigação (poder/dever), ao passo que a modalização epistêmica está relacionada ao campo do conhecimento e da crença (saber/crer). Discursivamente, percebemos o modo como essas modalidades enunciativas vão atribuindo ao sujeito formador (e em formação) poderes e saberes que o posicionam como um sujeito comprometido, capacitado, eficiente e responsável. As responsabilidades também se estendem aos demais profissionais da educação como o diretor e o coordenador pedagógico das escolas participantes. Dentre elas, destacamos:

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

Observamos que há uma valorização da disciplina, do compromisso de participar do Programa e do cumprimento do cronograma estabelecido. São as formas de disciplinar, que se estabelecem na relação de hierarquia (diretor/coordenador/professor/aluno), que configuram até hoje um imaginário que circula no espaço escolar e que constitui, pela memória desse funcionamento, o sentido de escola.

Também observamos o discurso da motivação para despertar em cada profissional o entusiasmo, a criatividade, para que fazer com que se sinta parte integrante do Programa. A regularidade do discurso da motivação pode ser observada em várias partes do Guia do Gestar. Destacamos um trecho em que enfatiza o envolvimento do professor no desenvolvimento da proposta: “Este programa não tem sentido sem a sua participação. Ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor (BRASIL, p. 62)”.

A recorrência ao uso do pronome de tratamento “você” na textualização do Programa, referindo-se ao professor, tomando-o como seu interlocutor, promove relações imaginárias que sustentam um discurso de engajamento, de perseverança, de crença, uma autoconfiança no sucesso, buscando cativar e envolver os profissionais numa lógica e

numa dinâmica de responsabilidades na realização do Programa, por meio do discurso que tenta a todo momento seduzi-lo: “Este programa não tem sentido sem a sua participação”.

Conforme observamos, o Estado propõe os cursos de formação continuada de forma a cumprir as atribuições que lhe foram dadas e os sentidos dessa atuação são postos como benefícios garantidos aos docentes. E o Programa sustentado por esse discurso benevolente e sedutor, busca produzir um efeito de integração, de parceria entre Instituição, Estado e Sociedade:

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

Vemos, nesse recorte, que mais do que reduzir a formação continuada a uma “ferramenta de profissionalização” e restringi-la a espaços de “reflexão conjunta” sobre os “problemas do ensino”, espaços para “compartilhar experiências”, o Programa mobiliza o discurso da participação e da cooperação de todos os envolvidos no processo, pois postula que deve também provocar discussão e reflexão sobre “as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola”.

A nosso ver, é desse modo que o Estado assegura o direito à formação continuada de professores, atribuindo aos profissionais a responsabilidade (dever de cumprir as tarefas) pelo trabalho pedagógico e social. E retomamos: a forma-histórica do sujeito moderno das sociedades ocidentais é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres; a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve responder ao Estado e aos outros homens (cf. ORLANDI, 2001). E o que fica de fora quando se pensa só o sujeito individualizado pelo Estado é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito. É dessa maneira complexa, que se pensa, do ponto de vista discursivo, a questão do sujeito, da ideologia e do deslocamento como “algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que, então, poderia ser ‘livre’ e só não o é por falta de vontade...” (BRASIL, p. 107).

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

Nessa perspectiva, retomamos a crítica da autora:

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

De acordo com a autora, essa forma de significar o sujeito escolarizado produz efeitos de sentido tanto para a posição-aluno quanto para posição-professor. Assim, o professor, enquanto sujeito embrionário, condicionado por um constante *vir a ser*, precisa fazer cursos de formação contínuos para tornar-se “competente”, “eficiente”, “capacitado”. A própria sigla GESTAR faz remissão à “gestação”, que corresponde ao período de desenvolvimento do embrião a partir de sua concepção. E nesse aspecto, há o efeito do “vir a ser”, ou melhor, “do que ainda não é”.

4. A posição-sujeito-professor no curso de formação continuada

Analizamos, também, parte do memorial escrito por um professor cursista em seu portfólio, para o cumprimento da avaliação exigida pelo programa Gestar II. Consideramos que seu relato é pertinente para a compreensão das observações que ele faz em relação ao curso de formação e à prática pedagógica. Mobilizamos, sobretudo, o conceito de formação discursiva, que representa, no discurso, as formações ideológicas nas quais o sujeito inscreve o seu dizer. Em outras palavras, é “o que pode e deve ser dito”, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica (PÊCHEUX, 1997, p. 166). É a noção de formação discursiva que permite compreender o processo de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia. Lembrando mais uma vez que ao enunciar, os sujeitos retomam sentidos e discursos presentes na sociedade por meio de enunciados que são repetidos, reformulados ou parafraseados, mas também apagam outros discursos, cujos sentidos não lhes são familiares. Desta maneira, para interpretar um texto, é necessário compreender tanto o que ele diz quanto o que ele necessariamente silencia.

Vejamos a transcrição do relato:

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

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

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

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

Nesse relato, a avaliação positiva que o professor faz do curso “encontros bastante proveitosos” e “estudos e/ou cursos como esse, são de grande valia”, a nosso ver, diz respeito a um jogo imaginário que faz parte do funcionamento da linguagem. Não há na materialidade discursiva nada dissonante daquilo que as condições de produção do discurso permitem: o professor diz aquilo que ele imagina que se espera que ele diga na posição de “cursista” do Programa, dirigindo-se ao formador/avaliador. Em outras palavras, a posição discursiva ocupada, o interdiscurso ao qual os enunciados estão ancorados, são resultados de interpelações do indivíduo em sujeito, das quais ele não consegue escapar, pois ela se dá pelo discurso, independente da vontade de cada um.

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

E sob o efeito desse imaginário que o professor justifica a avaliação que faz do Programa: “pois nos possibilita repensar nossas práticas em sala de aula, nos dando orientações para buscar novos caminhos visando à melhoria do ensino-aprendizagem dos nossos alunos”. É o efeito da determinação do interdiscurso (conjunto de formulações

feitas e já esquecidas e que determina o que dizemos) que aponta para alguns sentidos e não outros: o de que o professor cumpriu com sua tarefa “repensar” sua prática, buscar “novos caminhos”, pois a educação não está saudável, tendo em vista que “melhorar” desliza do discurso médico ao discurso pedagógico para, em uma operação de paráfrase, que é preciso “sanear”, em conformidade, com os pré-construídos (os já-ditos) que sustentam as políticas públicas de ensino e, conseqüentemente, as políticas de formação continuada. Logo, o professor inscreve seu dizer em um discurso do saneamento com vistas a uma adaptação.

Há um silenciamento no que se refere ao saber científico. Não aparece, na textualidade desse relato, uma descrição a respeito da contribuição teórica relativa à leitura que o Programa se propôs a oferecer nos estudos individuais dos cadernos de TPs; não é dito como foi a realização do “estudo autônomo e independente” (individual) do professor nem como se deu sua relação com a produção do conhecimento. A palavra “conhecimento” sequer é mencionada no relato. Já a palavra “prática” é bastante recorrente, empregada quatro vezes. O professor afirma: “Podemos discutir, analisar, trocar experiências das nossas práticas pedagógicas”. Portanto, nos cursos de formação continuada, trocam-se experiências e não se produz conhecimento, conforme já observamos.

O professor destaca também que outro ponto relevante foi “a prática de leitura e da escrita”, considerando-a muito importante e necessária aos professores, isto é, foi relevante aquilo que foi realizado em sala de aula. E acrescenta que através das atividades desenvolvidas durante o Curso foi possível “aperfeiçoá-las”, pois, “por vezes são deixadas de lado”. Este último enunciado nos remete a memória de uma prática que prioriza o ensino da gramática em detrimento de atividades de leitura e escrita. E, nesse aspecto, o Gestar tenta distanciar-se do ensino dito “tradicional” (gramatical), colocando-se como “inovador em relação aos outros programas de formação existentes” (BRASIL, 2008, p. 34, Guia Geral do Gestar II) e, pautado na prescrição do PCNs, propõe o texto como eixo central do ensino de Língua portuguesa.

Ainda em relação à expressão “aperfeiçoá-las”, podemos notar que esta se insere na materialidade textual tanto pela propriedade sintático-semântica, como pelo processo discursivo que remete às práticas ideológicas do discurso pedagógico. A forma verbal *aperfeiçoar* significa tornar melhor algo que já é bom ou que precisa de complementação, no caso, a prática de leitura e escrita, substituída pela forma pronominal “las”. Também remete ao sentido de adquirir maior grau de instrução ou aptidão, e daí o deslizamento para

“cursos de aperfeiçoamento”, inclusive do professor, sustentado pelo imaginário de que tais cursos podem ajudar a torná-lo melhor naquilo faz e complementar naquilo que “falta” na sua formação. O discurso pedagógico atravessado pelo discurso administrativo do Estado.

Segundo Pêcheux (1997), “o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito”, ou seja, todo indivíduo para se significar como sujeito sofre o processo de interpelação e, é nesse movimento de interpelação que se dá a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno, a forma capitalista, caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres, livre para se submeter. E retomamos Orlandi, quando diz que é na constituição da forma-sujeito-histórica que se dá o processo de individua(liza)ção do sujeito (2001). E é nesse processo de individuação do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições e pelos discursos é que “incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc)” (ORLANDI, 2012, p. 154).

No curso de formação continuada Gestar, vemos que o professor se inscreve em uma posição discursiva da reprodução, ou seja, diz aquilo que de certo modo está autorizado a dizer, inscrevendo-se numa memória discursiva que retoma um imaginário de uma forma-sujeito que se submete ao Estado, que cumpre os seus direitos e deveres, mantendo/estabelecendo uma certa ordem social.

Algumas considerações

Buscamos compreender, discursivamente, qual a posição do professor enquanto sujeito de direito e de conhecimento na atual configuração histórico-político-social. Tomamos como objeto de ancoragem analítica o programa Gestar II, o que nos possibilitou perceber o modo como é sustentada e estabilizada a necessidade de programas de formação continuada, produzindo um assujeitamento do professor às políticas de formação docente.

Vemos que há um funcionamento disciplinar institucionalizado, sustentando o programa Gestar II que, em razão das novas formas de assujeitamento, desloca-se para o modo de individuação do sujeito pelo Estado, efeitos da ideologia capitalista. O professor acaba sendo responsabilizado por ser *bem* ou *mal* formado/treinado, adiando mais uma vez a possibilidade de ruptura da estrutura posta pelo sistema.

Ainda que a formação continuada seja entendida como um processo a ser construído no cotidiano escolar de modo constante e contínuo, mostra-se diretamente

interligada a cursos de atualização/aperfeiçoamento e programas de capacitação que, geralmente, realizam-se em um período de curta duração (e logo são substituídos por um outro), não permitindo romper com a racionalidade técnica, efeitos de uma política de ação homogeneizadora, que silencia as contradições, as divisões próprias desse espaço.

Referências Bibliográficas

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II**. Cadernos de teoria e prática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa gestão de aprendizagem escolar – Gestar II**. Atividades de apoio à aprendizagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008b.

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

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

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

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999

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

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

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

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

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas, Pontes Editores, 2007. p. 141-161.

Joelma Aparecida Bressanin é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). cursou o mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2006) e graduou-se em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2000). Atualmente é professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso e coordenadora adjunta do Centro de Estudo e Pesquisa em Linguagem - CEPEL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e produção de texto, discurso e leitura, políticas públicas de ensino, políticas de formação continuada de professores. (joelmaab@hotmail.com)