

Programa de formação continuada do Governo Federal e suas implicações na prática docente – indagações e reflexões possíveis

Prof^a. M.^a Fabíola Cristina MELO

Resumo: Este artigo destina-se a explicitar algumas indagações e questionamentos feitos ao longo de uma trajetória profissional. Parte da reflexão sobre o discurso dos Programas de Formação Continuada e suas implicações na prática docente. Levanta questões sobre os sentidos possíveis e convida à reflexão, mesmo não chegando a nenhuma resposta conclusiva. São indagações materializadas que apontam alguns caminhos e lançam dúvidas nas (in)certezas discursivas.

Palavras-chave: Discurso, Análise do Discurso, Formação Continuada, prática docente

Por que há tantas rupturas em processos de formação de professores?

Temos visto, ao longo dos tempos, vários programas de formação continuada sendo implementados e, muitas vezes, sendo interrompidos por razões diversas. A experiência mostra que não há uma sequência para os programas oferecidos. Mudam-se as pessoas, mudam-se as ideias. Mas por quê? O que está por detrás disso?

Esses são apenas alguns dos questionamentos feitos.

Quais são as concepções teóricas e práticas abordadas em cursos de formação de professores? Como podem ser evidenciadas as mudanças na prática dos professores a partir de cursos de formação? Como pode o professor participar de sua própria formação? O que tem feito o poder público para garantir esta formação? Há, realmente, políticas públicas de formação de professor? Como se materializa o discurso nos programas oficiais

de formação de professores e como este discurso é incorporado na prática dos professores? Seriam estes documentos oficiais, constituídos de um jogo de discursos, capazes de atender somente a interesses políticos? Há presença de elementos contraditórios que atribuem sentido não somente à formação de professores, mas há outros interesses político-partidários? O discurso presentificado nestes programas oficiais é um recurso discursivo utilizado para garantir a ideia de formação?

Tenho claro que essas são algumas de tantas questões que foram possíveis de levantamento, mas, certamente, outras surgirão, até com mais poder de elucidação.

Outras poderão ser substituídas ou reformuladas em função dos estudos, pesquisas, discussões, reflexões e conversas que acrescentarão uma nova vertente ao que se pretende. Elas virão de um maior aprofundamento conceitual, por enquanto, materializam-se em apenas indagações.

Percebi, ao longo de minha trajetória profissional, que vários programas de formação foram oferecidos e muitos deles fizeram parte da formação de muitos professores. Assim como há um discurso em torno do qual se ligam diretamente a qualidade de ensino oferecido e a educação que se tem na realidade, velhas certezas e novas dúvidas foram também sendo (des)construídas ao longo de uma caminhada. Como é colocado o discurso em torno da formação continuada?

Tudo isso foi inspirador no sentido de desenvolver um estudo que pudesse, inicialmente, indagar sobre a problemática que envolve a formação docente.

É nesse contexto aqui que se insere o propósito deste desafiante artigo, envolvendo a temática Formação de Professores.

Fazer uma análise do discurso dos programas de formação continuada do Governo Federal e suas implicações na prática docente e no cotidiano escolar está em tentar apreender como estes discursos podem ou são incorporados na prática do professor. Para tanto, é preciso retomar Foucault (2002) que afirma que os discursos são sempre feitos de signos que designam muito mais coisas e objetos, transcendem os significantes, vão além de seus significados.

O discurso, nesse caso específico, deve ser analisado, numa relação com a ideologia, com o social e com o histórico que permite compreender como se constituem os sentidos (e seus efeitos e sentido), buscando, nas materialidades linguísticas desse discurso – neste caso, os programas oficiais do governo – o que pode ou não ser dito, e mais, o que pode ser incorporado, pois para Foucault, o discurso nunca é neutro.

Assim, tentar desvelar o que está por trás deste discurso e sua incorporação é descobrir como este discurso provoca efeitos de sentido capazes de modificar o cotidiano

da escola, ou seja, transformar os sujeitos.

Foi com todos estes questionamentos que descobri que podia aproveitar toda a experiência anterior e muitas reflexões já encaminhadas e desenvolver um trabalho que pudesse trazer algumas reflexões teóricas e práticas para o cotidiano dos professores e contribuir para a “invenção de uma nova escola e de uma nova sociedade”.

(...) analisar os problemas da escola partindo-se de uma situação do presente e considerando que este “é uma herança, é o resultado de transformações que temos que reconstruir para verificar o que existe de inédito na atualidade” significa procurar compreender como as práticas discursivas e não discursivas na escola resultam na produção de certos objetos e determinados sujeitos sociais. Para Foucault, essa compreensão é o ponto de partida para que ambos possam ser transformados. (CAMARGO, 2007, p. 55)

O que se nota é um discurso do professor diferente do que é posto nos programas oficiais. E mais, há um fazer pedagógico muito diferente do discurso assumido pelo professor que, às vezes, é similar ao discurso do governo e, em outros casos, é um discurso do senso comum. Todo governo *diz* que educação não é gasto, é um investimento. Será?

Algumas vezes o discurso é diferente do que se propõe. Outras, é contraditório. E em outros casos, os discursos apontam para um silêncio que diz muito.

Ainda, para Camargo, 2007, p.58,

Mas acreditamos que tal dificuldade vincula-se a outra circunstância, pois suas ideias traduzem um discurso diferente do que ouvimos de governo, ministérios, secretarias de educação e do que lemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Suas ideias apenas nos convidam, nos provocam, nos incitam a observar permanentemente e com exatidão o que é dito. A essa advertência subjaz a ideia de que nada no homem, nem mesmo seu corpo, é fixo o bastante para se estabelecer um regime universal e imutável de conhecimento sobre ele. Seu trabalho é uma pesquisa histórica, mas não se centra no sujeito histórico, e sim em discursos e práticas institucionais e políticas que produziram e produzem historicamente os sujeitos. Eis por que é importante os profissionais da educação (professores/as, gestores/as, supervisores/as) identificarem e problematizarem suas próprias concepções sobre o que é ser docente e sobre sua formação; ao constatar que não são eternas, universais nem naturais, poderão romper com ela. Trata-se de um exercício de suspeitar do que é ensinado como verdade absoluta e cristalizado em nossas ações. (CAMARGO, 2007, p. 58)

O intuito destas reflexões não é atingir mais certezas sobre todos estes

questionamentos, mas sim mostrar que há uma distância entre o que se *diz* e o que se *faz*. Na realidade, o discurso já está incorporado, mas o que realmente acontece na prática revela muitos vãos. Às vezes, ou muitas vezes, “as atividades de formação desenvolvidas contribuíram para provocar outros modos de fazer e dizer suas práticas docentes” (CAMARGO, 2007, p.58), mas talvez, em muitas delas, não houve incorporação. Parte-se do pressuposto de que essas indagações poderiam ser uma chance de desvelar o que pode ou não ser apreendido e, em que medida isto acontece.

A perspectiva é prestar atenção às práticas discursivas e pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e com o outro, e sua relação dentro da instituição escolar.

Os documentos postos pelo Governo Federal são concebidos como discurso porque, expressando interesses e demandas, demarcam projetos políticos em disputa, trazendo à tona, uma relação direta entre educação e sociedade ou entre educação e Estado.

Decidir lançar algumas dúvidas sobre o que se via afirmado repetidamente, sobre a questão da formação de professor e sua relação direta com o cotidiano da sala de aula, foi uma posição assumida há tempos e geradora de intensa insatisfação e incômodo.

Neste sentido, novos questionamentos foram emergindo, novas perguntas foram surgindo: Como é abordada a formação continuada em documentos oficiais? Como este discurso se materializa na prática dos docentes? Como são (re)significadas as concepções e práticas docentes a partir de programas de formação continuada?

Assim foi como tudo surgiu.

Foi aí, então, que as possibilidades de trilhar os caminhos investigativos, entrecruzando a pesquisa às atividades já realizadas, foram abertas: um trabalho de “**emergência**” e “**invenção**”.

Emergência por entender que este trabalho é de relevância educacional e precisa ser considerado como uma situação crítica que merece atenção; invenção no sentido de conciliar e conjugar diferentes áreas do conhecimento: análise do discurso, prática pedagógica e formação de professor.

Isto tudo significa desvelar o espaço em que se dá a formação de professores, o discurso presentificado em programas oficiais e ainda: como este discurso se incorpora à formação docente, interferindo no cotidiano da sala de aula.

Este tema está hoje presente nas várias instâncias educativas. Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, esta problemática vem sendo objeto de estudo e desafio constante...

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam. E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão. (ORLANDI, 2002, p. 60)

Compreender como se estabelece a relação entre o sujeito do discurso e a memória discursiva é papel do analista. Nesse sentido, o analista é capaz de explicar quem é (são) o(s) sujeito(s) que fala(m) ou é (são) silenciado(s) nesse discurso, descrevendo a relação que se estabelece entre o dito e o não dito.

Há muitas implicações pedagógicas entre o que se diz nos documentos oficiais de formação de professores e o que se pode perceber nos discursos dos professores e sua prática na sala de aula.

O próprio cotidiano vivido nas instituições é um elemento formador. Os currículos e os programas oficiais do Governo Federal são constituídos apenas dos conteúdos planejados pelos formadores: integram também o conhecimento adquirido em aprendizagens informais que ocorrem no dia-a-dia.

Cada instituição constitui sua própria cultura que é formada por seus membros. Por outro lado, a identidade e a cultura da instituição são construídas pelo coletivo de profissionais que dela fazem parte. O coletivo tem, portanto, uma função socializadora e, também, formadora – e os modos de organização e funcionamento institucionais devem favorecer que essa função esteja a serviço do desenvolvimento profissional de todos que nela atuam (CAMARGO, 2002).

Desta forma, acredito que há uma necessidade de se ouvir as novas vozes que emergem na educação, sobretudo, no cotidiano escolar. Marisa Vorraber Costa (2002) sugere a necessidade de se multiplicar e matizar, não apenas a gama de olhares e de abordagens investigativas na educação, mas também seus instrumentos de análise. E, assim, surge, então, a partir desta necessidade, a idéia de se perceber, nas entrelinhas dos textos dos programas oficiais do Governo Federal, aquilo que se pode e deve ser analisado e entendido. Aquilo que é dito nos discursos dos professores, aquilo que fala em suas vozes e sua prática.

A orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A

palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor - a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1992, p. 113)

De acordo com essa citação, a escolha das palavras nos documentos oficiais ocorre pelo processo de interação, pois uma palavra pode ganhar vários sentidos conforme a sua inscrição em uma dada formação discursiva. A exemplo disso, temos a própria palavra “formação”, que outrora era “reciclagem”, depois “capacitação”. Por quê? Quais os sentidos que emanam de cada uma delas? O que se esconde e o que é revelado ao se usar uma em detrimento de outra? Qual é a ideologia que se pode apreender? ...

Neste sentido, é preciso circunscrever a investigação a um universo de textos diversificados, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e, mais recentemente, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9.394, em 1996. Desde então, o tema formação de professores é obrigatório nos debates educacionais.

Para tanto, vale lembrar os dizeres de Pêcheux, (1990, p. 129):

Dupla face de um mesmo erro central, que consiste, de um lado, em considerar as ideologias como ideias e não como forças materiais e, de outro lado, em conceber que elas têm sua origem nos sujeitos, quando na verdade elas “*constituem os indivíduos em sujeitos.*” (Grifos do autor)

Orlandi (2002, p.17), baseada nos dizeres de Pêcheux, pontua: “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

O sujeito do discurso constitui-se *na e pela* interação verbal, podendo se constituir em um novo sujeito em relação com um outro, a partir da manifestação do inconsciente, do desejo – que passa a existir a partir da linguagem. Segundo Bakhtin (1992), a linguagem é uma experiência de enunciação, uma experiência singular por parte do sujeito, mas resultante de sua interação social. Não há sujeito imutável, há sempre um conjunto de possibilidades e variedades desse sujeito, que vai mostrando-se ao longo de um discurso, deslocando-se e mudando de posição.

De acordo com a concepção foucaultiana de regime de verdade, dizer a própria palavra nem sempre significa ser autor, mas fazer ecoar poderosos discursos produzidos numa rede de interesses e forças que configuram as identidades.

Assim, é necessário entrecruzar diversas formas de abordagem, em que os professores possam ser estimulados a se inserirem em um processo de *dizibilidade* e de *visibilidade*, que, no dizer de Rosa Maria Hessel Silveira (2002, p.59) “(...) seja o convite ao trabalho de pensar sua própria história para ‘liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e para permitir-lhe pensar diferentemente’”. Os questionamentos perpassam pelo que se diz nos textos oficiais dos programas de formação de professores, ou seja, aquilo que está dito e aquilo que não se pode dizer; o discurso do professor sobre a sua formação, a incorporação deste discurso no cotidiano escolar; as verdades instituídas pelo grupo de professores e pelo discurso do Governo Federal, sob a luz das teorias acerca da Análise do Discurso e da formação de professores.

Rosa Maria Hessel Silveira (2002, p. 61-81) afirma com lucidez, que muito se tem apontado a polifonia¹ dos discursos educacionais, mas pouco se tem analisado essa polifonia com mais rigor. Neste trabalho, não podemos perder de vista que os textos ditos ou escritos pelo Governo ou pelos professores são intertextos. O que se cruza nestes textos? Quais as vozes que falam nesses textos?

Assim como não há discurso único, também não há um texto único. Todo texto é um mosaico de textos, uma colcha de retalhos.

Para Roland Barthes (1984), todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. Pode-se dizer, então, que todo texto é um imbricamento de outros textos e de outras vozes, que remonta ideias a partir do já-dito, instaurando um novo texto, um novo discurso.

Maria do Rosário Gregolin confirma esta hipótese:

[...] inserido na história e na memória, cada texto nasce de um permanente diálogo com outros textos; por isso, não havendo como encontrar a palavra fundadora, a origem, a fonte, os sujeitos só podem enxergar os sentidos no seu pleno vôo. (GREGOLIN, 2001, p. 10)

Por essas razões, é que o professor, ao se constituir como sujeito do discurso, o faz por força das circunstâncias. Ele se insere e se inscreve em um dado contexto sócio-histórico e ideológico de toda formação discursiva presente.

[...] é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguajero discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, a existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações podem se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (PÊCHEUX, 2002, p. 54)

Nesta perspectiva, quero mostrar, no rastro de alguns autores que discutem educação e, também, as questões que envolvem o discurso, que o discurso dos programas oficiais pode ou não ser constituído por meio **de** e **através** de implícitos.

A história de uma trajetória vivida pelos professores não se faz isoladamente², são os próprios professores que a constroem, a partir da tessitura de milhões de fios que se cruzam, se entrecruzam, se distanciam, se aproximam, se diferenciam, se igualam, abrindo e fechando caminhos, possibilitando ver o que não fora visto antes.

Estas indagações ainda são iniciais, refletem um processo de inquietações, de perguntas, de questionamentos que insistem em obter respostas. Agora, é preciso investir. É preciso mais indagações, mais incertezas...

Não se pretendeu, aqui, dar nenhuma resposta definitiva, pelo contrário, foi apenas uma forma de materializar e dividir os questionamentos feitos ao longo de uma trajetória profissional, para que encontremos razões e direções para a melhoria da formação do professor e da qualidade da educação.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **In Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1981. p. 157-235.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 196 p.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAMARGO, A. M. F. de & MARIGUELA, M (org.) **Cotidiano Escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 184

COSTA, Maria Vorrober. Apresentação. In: _____ **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 11-12.

_____. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 93-117.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Fluminense, 2002. 239 p.

GREGOLIN, M. do R. V. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria?. In: GREGOLIN, M. do R. V.; BARONAS, R. (Org.) **Análise do discurso: as materialidades do**

Evidência, Araxá, n. 6, p. 111-120, 2010

sentido. São Carlos: Claraluz, 2001. p.47-58.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002. 100 p.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Do discurso : atualização e perspectivas. *In:* GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUCAMP, 1990. p. 163-187.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A análise automática do discurso: três épocas. *In:* GADET, F.; Hak, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUCAMP, 1990. 318 p.

PÊCHEUX M. **Semântica e Discurso** – Uma crítica à Afirmação do Óbvio. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002, 317 p.

SILVEIRA, R. M. H. **Professoras que as histórias nos contam.** Campinas, DP&A Editora. 2002.

Notas

¹ Polifonia é um dos elementos para se observar a relação entre as diferentes formações discursivas e a constituição do sujeito e do discurso. O conceito de polifonia foi formulado, inicialmente, por Bakhtin e, posteriormente, retomado por Ducrot para estudar as várias vozes constitutivas de um mesmo enunciador.

² Dizeres da Professora Dr. Maria Celeste de Moura Andrade em mesa redonda com alunos do curso de Pedagogia do UNIARAXÁ - 2009

*** Prof^a. M.^a Fabíola Cristina Melo**

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/7562140821449924>

Endereço eletrônico: fcris.melo@yahoo.com.br

Abstract: This article is intended to clarify some inquiries and questions made during a professional career. It part of these considerations on the speech of Continuing Education Programs and their implications in teaching practice. It takes some searches about the possible meanings and invites to

consider to thinking about, although not reaching any conclusive answer. These are questions that suggest some ways materialized which indicate some ways and cast doubt on the (un)certainities discursive.

Keywords: Speech, Speech Analysis, Continuing Education, teaching practice
