



POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO EM MATO GROSSO

Joelma Aparecida Bressanin¹

Este trabalho é resultado de uma reflexão sobre o funcionamento dos programas de formação continuada de professores que desenvolvemos em nossa pesquisa de Doutorado em Linguística na Unicamp (BRESSANIN, 2012). Tendo em vista a profusão de políticas públicas de ensino que tomam a educação como processo contínuo e permanente, propomos, sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa, discutir sobre esses efeitos nas políticas de formação continuada de professores. Selecionamos o programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II – de Língua Portuguesa, inserido em Mato Grosso, em 2009, como material de análise, bem como o portfólio de avaliação elaborado por um professor participante do curso de formação.

Refletimos sobre a relação entre a produção do conhecimento e o seu funcionamento institucional, pensando a relação do sujeito com a linguagem enquanto parte de sua relação com o mundo, em termos sociais e políticos. Desse modo, realizamos o percurso refletindo sobre a relação entre Conhecimento, Estado e Sociedade para compreender como se dá a institucionalização do saber sobre a língua em nosso país e o processo de sua produção e circulação nas Instituições. Essa compreensão nos permitiu lançar um olhar discursivo sobre as políticas de formação continuada e analisar o modo elas possibilitam ao professor e, conseqüentemente, ao aluno, construir uma relação com o conhecimento.

Trabalhamos, entre outros funcionamentos das políticas públicas de ensino, com o modo como as políticas de formação de continuada, por meio dos discursos jurídicos e administrativos, apagam o político, silenciam outros sentidos possíveis, produzem a interdição aos gestos de interpretação (cf. ORLANDI, 1999). De acordo com Dias, são as políticas públicas que vão criar o consenso de igualdade social, de acesso, de oportunidade, mediante a capacitação dos sujeitos, o que permitirá o governo exercer o poder regulador sem tensão (2010, p.50).

Buscando ver nas legislações, por exemplo, o modo como são tratadas as questões de ensino e a qualificação do docente, vemos que a Constituição Federal de 1988, no Art. 206, trata do plano de carreira, do ingresso no serviço público por meio de concurso e do piso salarial, questões estas essenciais para o trabalho dos professores. Em relação à formação continuada de professores, é com a lei mais específica da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394 de 1996, que dispõe sobre a educação nacional e vigora até os dias atuais, que tal prática passou a ser regulamentada. Na seção que trata Dos Profissionais da Educação, o Art. 61^º apresenta, dentre outros fundamentos, a "capacitação em serviço". O Art. 62^º regulamenta a

¹ Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora da UNEMAT. Coordenadora adjunta do CEPEL/UNEMAT.



formação mínima exigida para o exercício docente e o Art. 63º dispõe sobre os cursos e programas de educação continuada a serem oferecidos pelos institutos superiores. Posteriormente, nos acréscimos feitos à Lei, em 2009, e no Plano Nacional da Educação, em 2001, é que vai aparecer, então, a formulação "formação continuada".

Vemos também na LDB a educação a distância (EaD) ser reconhecida e regulamentada para os diferentes níveis de ensino, assim como para os programas de capacitação para todos profissionais em exercício. Por um lado, essa textualização da Lei estabelece que capacitação de professores seja articulada aos recursos da EaD e, por outro, reafirma a necessidade de realizar tais programas, fazendo ressoar sentidos de que os professores são mal formados, sem preparo, entre outros e, por isso, precisam receber maior atenção por parte do poder público. Em outras palavras, faz referência a uma falta que é estruturante dessa posição.

De acordo com Pfeiffer, esta falta que precisa ser preenchida, na maioria das situações remetida à figura do professor, se apresenta de modo absolutamente evidente: "O professor falha por não estar no mesmo ponto (rapidez em acumular) das transformações e falha por não querer investir em seu aperfeiçoamento" (PFEIFFER, 2003, p. 41). A autora observa que, comumente, a evidência de uma falta põe em confronto duas discursividades: uma que coloca o sujeito na posição de quem sempre pode aprender e outra que o coloca na posição da incapacidade, falta, culpa, responsabilidade. São esses funcionamentos que propomos analisar e compreender.

Destacamos que a compreensão das formas históricas das relações entre Ciência e Educação, que se materializam em instituições específicas, produzem seus efeitos nos processos de individuação do sujeito. Essas questões são especialmente importantes quando se observa que, no mundo moderno, atribuiu-se à Ciência a incumbência de encontrar soluções para os problemas das sociedades contemporâneas. E isto envolve criar condições para as pessoas terem acesso ao conhecimento produzido e a seus resultados (negando-lhes a possibilidade de também produzi-lo). Há, pois, uma "falta", no caso, a falta de conhecimento científico por parte de toda população e que precisa ser preenchida pela educação. Daí a produção das políticas científicas e educacionais e a atribuição de responsabilidades configuradas nas e pelas relações de poder; o que implica pensar na divisão dos sujeitos e dos sentidos.

Pois, em decorrência de condições sócio-históricas estabelecidas, passa-se a exigir do cidadão (trabalhador) que tenha mais habilidade e melhor desempenho nas atividades que desenvolve, que saiba se comunicar adequadamente, saiba cooperar com a equipe, interagir com o outro, adaptar-se a situações novas, apresentar soluções criativas e se auto-avaliar, sobretudo, que seja capaz de se educar continuamente. E nessa nova configuração, articuladas às palavras de ordem "qualidade", "competitividade" e "adaptação" (cf. SILVA, 2007), passam a circular outras como: "capacidade", "competência" e "autonomia".



Nessa direção, o objetivamos compreender o modo como algumas discursividades postas pelas políticas públicas de ensino sustentam a necessidade da formação continuada e significam a posição sujeito-professor.

De acordo com Pfeiffer, a formulação das políticas de ensino se sustenta pelo “gesto de *adaptação*. Paráfrases discursivas se encontram em gestos de interpretação como o de saneamento, ou, ainda, de uma ação humanitária que visa a ajudar aos desfavorecidos” (2010, p. 86). Nesse sentido, o Estado regulamenta a formação continuada colocando-se como aquele que cumpre com seus deveres oferecendo a “capacitação em serviço”.

Para a autora, a regularidade da necessidade de adaptação nos diferentes espaços de circulação de sentidos é uma prática consensual que estabiliza a sociedade capitalista que, por sua vez, atualiza sua memória por diferentes materialidades. Pfeiffer apresenta a tese de que, na relação entre o administrativo e o jurídico, o político funciona como argumento, silenciando outras práticas não administradas devidamente. “O político como argumento sustenta o não deslocamento, mantendo o sentido de benefício para aqueles que têm garantido direitos” (PFEIFFER, 2010, p. 98). Independentemente de esses direitos se efetivarem, o espaço de sentido possível do político que configura esses movimentos é o da *concessão*, afirma a autora.

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

Em outras palavras, a prática consensual posta pelas políticas públicas de ensino, por meio do discurso da igualdade, coloca a divisão social como um reflexo de diferenças individuais de capacidades cognitivas, apagando o próprio processo que produz essa divisão. Podemos dizer que a formação profissional deixa de ser um dever do Estado e se transforma numa obrigação do indivíduo.

É nessa direção que pensamos o consenso e as políticas públicas, no que diz respeito à formação continuada de professores. Político entendido num sentido que leva em conta as relações históricas e sociais de poder. Por meio dessa compreensão discursiva da produção do consenso e de seus efeitos no espaço urbano, refletimos sobre a posição sujeito-professor enquanto sujeito de direito e de conhecimento na sua relação com o Estado, tendo em vista que a forma que toma o sujeito do conhecimento hoje é, pois, a de um sujeito urbano escolarizado (PFEIFFER, 1997).



Daí a importância de nos determos no que Orlandi (2001) chama de processo de individua(liza)ção do sujeito que vai arregimentar, como, no meio social, as relações entre indivíduo e sociedade vão se dar. Em outras palavras, diz respeito ao modo pelo qual os sujeitos são interpelados pela administração jurídica do Estado.

Pensando o processo de individuação do sujeito-professor no espaço das políticas de formação continuada de Mato Grosso, apresentamos um recorte que fizemos do memorial que o professor cursista escreveu no seu portfólio, trabalho final elaborado em cumprimento à avaliação do curso Gestar II:

No contexto escolar, sinto-me preocupada em relação às atitudes dos jovens da atualidade, **vejo que falta responsabilidade/compromisso** na maioria de suas ações: vida, estudo, presente, futuro.

Percebe-se a falta de acompanhamento por parte dos pais para com os filhos em relação aos estudos/tarefas escolares.

Como professora, procuro incentivá-los, mostrando a importância dos estudos, do conhecimento para se ter melhores chances de progressão na vida e **saber dos seus direitos e deveres como cidadãos** (grifos nossos).

Observamos que o sujeito professor se inscreve numa memória discursiva que reatualiza por diferentes modos certos sentidos em relação aos sujeitos que participam do processo de escolarização. Diante do Estado, o professor ocupa um lugar institucionalizado, irá formar outros profissionais e, portanto, é responsabilizado e se responsabiliza pela sua formação e pela formação do aluno. Trata-se de efeito ideológico produzido pelas/nas políticas públicas de ensino, do qual os sujeitos não conseguem escapar e que atua na estabilização dos sentidos, procurando regular o que pode ou não ser dito no espaço da formação. O fato é que a posição sujeito professor (do mesmo modo a posição sujeito aluno) se constitui como sujeito de um discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado, como a Escola, pelo apagamento do político que as determina (cf. SILVA, 2007, p. 155).

É a noção de formação discursiva que permite compreender o processo de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia. Lembrando que ao enunciar, os sujeitos retomam sentidos e discursos presentes na sociedade por meio de enunciados que são repetidos, reformulados ou parafrazeados. Nesse recorte, vemos a retomada da falta (que é constitutiva e está sempre presente), materializada no trecho em que o professor se refere aos alunos “vejo que falta responsabilidade/compromisso” e, no outro, em que se refere aos pais desses alunos: “Percebe-se a falta de acompanhamento por parte dos pais para com os filhos em relação aos estudos/tarefas escolares”.

Retomamos 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 constitui a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno, a forma capitalista, caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres, livre para se submeter.



Ainda é importante retomarmos que é na constituição da forma-sujeito-histórica que se dá o processo de individualização do sujeito (ORLANDI, 2001). Assim, as formas de individualização do sujeito pelo Estado, estabelecidas pelas instituições e pelos discursos resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade. Desse modo, não é por acaso que o professor diz a partir de uma posição discursiva da preocupação: “sinto-me preocupada” e reforça: “Como professora, procuro incentivá-los mostrando a importância dos estudos, do conhecimento para se ter melhores chances de progressão na vida” que se inscreve em uma formação discursiva capitalista em que estudo significa progresso pessoal na vida (ascensão econômica) revestido de uma possibilidade de consciência maior de cidadania: “e saber dos seus direitos e deveres como cidadãos”. A ilusão da autonomia e a responsabilização do sujeito, sustentadas pelo imaginário de que os cursos de formação continuada podem complementar o que “falta” na sua formação.

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

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

... não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litâneas ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... E assim começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação de modo que o irrealizado advenha formando sentido no interior do sem-sentido (PÊCHEUX, 1990, p. 17).

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

Esperamos que nossa compreensão venha contribuir para pensar a prática pedagógica como uma prática social e política entre sujeitos. E que no espaço de interpretação próprio da formação



continuada, os professores questionem, percebendo que as condições de produção determinam os efeitos de sentidos, que por sua vez, têm relação com suas posições sujeito. E nessa direção, compreendam que o “treinamento em serviço” não garante “autonomia”, mas sim valoriza sua “capacidade de adaptação” e sua “competência” no desenvolvimento das atividades de ensino. Percebam que há um funcionamento disciplinar institucionalizado sustentando o programa Gestar II (e em razão das novas formas de assujeitamento, desloca-se para o modo de individuação do sujeito pelo Estado) e, acaba responsabilizando-o por sua formação, adiando mais uma vez a possibilidade de ruptura da estrutura posta pelo sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRESSANIN, Joelma Aparecida. *Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do programa Gestar*. 151 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

DIAS, Cristiane. *Sujeito, sociedade, tecnologia: a discursividade da (rede) de sentidos*. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

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

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

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni P.Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1997. p.61-161. Tradução de: *Analyse automatique du discours*, 1969.

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

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

_____. 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.

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

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

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