

# **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E SEU IMPACTO NO SUJEITO-PROFESSOR**

Ernesto Sérgio BERTOLDO

Universidade Federal de

Uberlândia (UFU)

## **INTRODUÇÃO**

A formação de professores de língua configura-se como uma área de pesquisa que há muito constitui interesse por parte de pesquisadores nas áreas de Educação, Lingüística e Lingüística Aplicada, dentre outras. No atual momento histórico e social em que vivemos, confrontam-se políticas de formação de professores, tanto em serviço quanto em pré-serviço, que se materializam, por exemplo, no empenho em se implementar parâmetros curriculares, programas de aperfeiçoamento à distância, programas de avaliação em diversos níveis e alterações curriculares para o cumprimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Há de se considerar que o professor, via de regra, encontra-se alheio a essas políticas que lhe afetam, apesar de a ele ser atribuída, por vezes, responsabilidade pelo fracasso da qualidade do ensino de língua materna e/ou estrangeira.

Essas políticas primam pela idéia de que a conscientização do professor constitui condição suficiente para que transformações positivas ocorram na sala de aula de língua, configurando-se uma lógica, segundo a qual essa conscientização seria feita via teoria, ou seja, atualizar teoricamente o professor seria uma chave para a resolução de problemas de ensino.

Diante do exposto, este estudo visa a problematizar alguns aspectos dessas políticas de formação do professor de língua que

pressupõem a possibilidade de um sujeito origem, fonte de seu dizer, o que lhes possibilita, pelo menos imaginariamente, desobrigarem-se do reconhecimento de que há implicações éticas em seus postulados que afetam o sujeito-professor, uma vez que ser professor não apaga suas várias outras dimensões identitárias.

Assim, este artigo discute o impacto dessas políticas de formação de professores a partir de uma outra noção de sujeito, *sujeito-efeito*, estruturado pelas leis da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 1998), levando-se em consideração sua condição desejanse. Para isso, traremos exemplos de dizeres de professores, extraídos de análises que se empenham, dentre outros aspectos, em caracterizar a natureza das relações do professor com discursos oficiais sobre sua prática profissional. Não constitui tarefa deste estudo focar um documento em especial, mas a relação de professores de língua no contato/confronto com documentos oficiais que, de alguma forma, propõem políticas, ou melhor dizendo, maneiras de conduzir o fazer pedagógico na sala de aula, comprometidos que são com demandas educacionais cada vez mais exigentes em nossa sociedade.

## **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES DE SUJEITO**

Sob a ótica dos estudos discursivos, a noção de sujeito, que satisfaz o paradigma científico moderno, abrindo a possibilidade de um controle total e consciente de suas ações, pode ser questionada, repensada, o que faz vir à tona, dentre outros aspectos, a complexidade do discurso pela subjetividade.

Baseando-se em posicionamentos teóricos que destituem o sujeito do domínio de seu dizer, como a noção de interdiscurso desenvolvida por Pêcheux (1995) - lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito - e levando em consideração a teoria lacaniana de um sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente, Authier-Revuz (1988) distingue duas concepções de sujeito.

A primeira seria aquela em que o sujeito tem uma origem. Trata-se do sujeito da Psicologia com suas variantes neuronais e/ou sociais. A segunda seria aquela que entende o sujeito como efeito, assujeitado por seu inconsciente. Trata-se do sujeito da Psicanálise

ou ainda daquele das teorias do discurso que postulam a determinação histórica de um sentido não individual.

Se tomarmos a primeira concepção como referência, teremos um sujeito que é fonte intencional do sentido que expressa através de uma língua compreendida como instrumento de comunicação. Esse sujeito é considerado capaz de representar sua enunciação e o sentido que ela produz. Neste caso, é possível vislumbrar que as formas de representação que os enunciadores usam para representar seu próprio dizer são um reflexo do que ocorre, de fato, no processo enunciativo.

Já na segunda concepção, os exteriores teóricos tiram do sujeito a maestria do seu dizer. Desta forma, entende-se, aqui, a teoria do discurso como lugar de constituição de um sentido que escapa à sua intencionalidade; sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo seu inconsciente. O dizer, neste caso, não é transparente ao enunciador.

Adotamos a segunda concepção de sujeito que se insere dentro de uma perspectiva de subjetividade da Análise do Discurso não subjetiva. A Análise do Discurso reconhece, portanto, no sujeito, seu caráter contraditório que, marcado pela incompletude, anseia pela completude, pela vontade de querer ser inteiro. Esta visão nos faz refletir sobre o nosso tema de estudo neste artigo, pois ao tratar das questões relativas à formação dos professores de língua, as políticas concebem o sujeito como postula a primeira concepção discutida por Authier-Revuz. Isto lhe propicia sustentar que seus postulados são válidos, assim como as soluções propostas para os problemas de formação apontados.

Assim, essa primeira concepção de sujeito encaixa-se nos propósitos de tais políticas que pretendem, então, assegurar que suas soluções, uma vez acolhidas por esse sujeito consciente, são eficazes, capazes de transformar a prática pedagógica, contribuindo para seu “avanço”.

O discurso das políticas de formação de professores é constituído por outras vozes, dizeres outros, advindos de formações discursivas também outras que nele se manifestam, configurando um discurso que prima, sobretudo, por afirmar sua identidade particular, qual seja, proporcionar aos professores orientações que, supostamente, seriam “aplicáveis” aos mais diversos contextos de

atuação dos professores. Tomemos, a título de exemplificação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Trata-se de um documento encomendado a especialistas da área pelo Ministério da Educação e do Desporto, cujo objetivo primeiro consiste em orientar professores do ensino fundamental sobre aspectos essenciais do ensino e aprendizagem de língua portuguesa e/ou língua estrangeira.

As considerações feitas acima sobre a constituição do discurso das políticas de formação de professores permitem-nos pensar nesse acontecimento discursivo que caracteriza esses dizeres, tanto em termos de intertexto quanto de intertextualidade, tendo em vista que, nesse caso, correspondem às citações de textos teóricos, que almejam sustentar os posicionamentos sobre as questões relativas à formação de professores. São as formações discursivas, portanto, que propiciam as condições de possibilidade dessas citações, variando de acordo com os discursos, as épocas, uma vez que não podem ser feitas nem da mesma maneira nem de qualquer forma, dado que os especialistas, mencionados anteriormente, podem se circunscreverem em filiações teóricas heterogêneas.

Apesar de os dizeres das políticas de formação de professores estarem voltados para a produção de sentidos únicos - a crença de que se está dizendo o mesmo - seu dizer não é coincidente, dado que, de acordo com Authier-Revuz (1998, p. 14)

em um ponto de seu desenrolar, o dizer representa-se como não falando por si, o signo, ao invés de preenchê-lo, transparente, no apagamento de si, de sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo, - objeto encontrado no trajeto do dizer e que se impõe a ele mesmo como objeto; a enunciação desse signo, em vez de se realizar “simplesmente”, no esquecimento que acompanha as evidências inquestionáveis, desdobra-se como um comentário de si mesma.

Vemos, então, os dizeres das políticas de formação de professores como um discurso que reflete sobre si mesmo, discurso atravessado por sua auto-representação opacificante. Um discurso que quanto mais quer se fazer coincidente mais se mostra não-coincidente, fortemente heterogêneo, uma das características constitutivas de todo discurso. Uma outra reflexão de Authier-Revuz (1998, p.187) contribui para a discussão:

Se, com efeito, para o sujeito estruturalmente dividido do inconsciente, o centro (o um, o domínio) é posto como

relacionado à ilusão, é de um modo não menos estrutural que no sujeito é reconhecido o lugar vital de uma função de desconhecimento - de indiferença - assegurada por um ego ocupado em anular, no imaginário, a divisão, a falta, a perda, o descentramento que afetam o eu: “o sujeito é descentrado de sua posição de mestre [...]. Ele é ‘dividido’, relata Freud, entretanto, ele não desaparece, ele fala e continua no fantasma sob a forma do Ego. A descoberta do inconsciente permite significar essa divisão inaugural mostrando que a ilusão do centro permanece e que ela é inerente à constituição do sujeito humano”.

A reflexão de Authier-Revuz é particularmente relevante para a compreensão do funcionamento discursivo que a discussão proposta neste artigo encerra, qual seja, o discurso das políticas de formação de professores e seus efeitos no sujeito-professor.

Tendo em vista que o sujeito, como nos aponta a autora, mantém a ilusão do centro, do controle de seu dizer, vemos que ele fala, continua falando, para manter essa posição, aspecto condicionante de sua constituição como sujeito frente à sala de aula. Nesse sentido, ao falar, o sujeito mantém a ilusão do centramento, numa tentativa de fazer coincidir o seu dizer com o já-dito e com o a-dizer, a partir de sua posição enunciativa.

É assim que vemos nas políticas de formação de professores relações de poder que caminham em consonância com uma produção de conhecimentos e de saberes que constituem um imaginário de professor. Em uma palavra, saberes e produção de saberes estão intimamente relacionados com poder, neste caso, exercido a partir de uma perspectiva que assume o professor sem considerar que sua posição como sujeito-professor é apenas uma no conjunto de suas identificações que o constituem e lhe permitem ser sujeito. Diante disso, entendemos que as políticas de formação de professores, ao operarem a partir de um imaginário de professor que prima pela ênfase à prescrição, limitam-se a se referendarem, prescindindo de um diálogo com os próprios professores, condição mínima, a nosso ver, para a implementação de qualquer política de formação.

## **OS DIZERES DOS SUJEITOS–PROFESSORES**

Nesta seção, traremos um relato de pesquisa que pretende ilustrar a relação de professores, no caso de língua portuguesa, com documentos oficiais, conforme vimos argumentando.

Trata-se da pesquisa de Gomes (2004)<sup>1</sup> que analisa o discurso da avaliação de leitura do PROEB (Programa de Avaliação Pública de Educação Básica do Estado de Minas Gerais), mostrando o descompasso entre a proposta de avaliação do PROEB e as concepções de leitura e avaliação de leitura dos professores.

A pesquisadora parte da hipótese, segundo a qual o fato de os resultados de avaliações oficiais de leitura e escrita não serem considerados satisfatórios não se converte em condição suficiente para que os alunos sejam considerados não proficientes em leitura (GOMES, 2004, p. 18).

Vejamos a análise de Gomes de um excerto do *corpus* da pesquisa em que o professor enuncia sua opinião sobre a avaliação de leitura proposta pelo PROEB:

Essa avaliação, embora um pouco vaga nos conteúdos propostos pela secretaria de educação, serve de parâmetro, para nós, professores, nos orientarmos na execução dos nossos trabalhos no decorrer do ano letivo. (Excerto 5, p. 129)

Neste excerto, Gomes faz notar o caráter contraditório do dizer do professor que considera a possibilidade da proposta do PROEB contribuir como parâmetro para o ensino, ao mesmo tempo em que, pelo uso da conjunção *embora*, acompanhada da expressão *um pouco vaga*, confirma o caráter de não coincidência de seu dizer, uma vez que para servir de parâmetro uma proposta não poderia, segundo Gomes, ser vaga.

Gomes (op.cit., p. 130) afirma, ainda, que:

Esse dizer pode deslizar o sentido para uma leitura de que a proposta é importante para direcionar os projetos de ensino da escola. Porém, a ambigüidade presente neste excerto revela que, provavelmente, esse professor não tenha conhecimento da proposta em questão e

---

<sup>1</sup> O Discurso da Avaliação de Leitura do PROEB: do Equívoco do Imaginário à Contingência do Real.

nem das teorias as quais ela se filia, porque a referida proposta não é vaga.

O dizer desse professor, analisado por Gomes, sugere algo que vai ao encontro de nosso argumento neste artigo: a relação dos professores com os documentos oficiais não é de implicação, o que se justifica dado que se trata de documentos que idealizam situações e perfis de professores, sujeitos para quem, supostamente, a relação com a linguagem seria da ordem de uma transparência. Em outras palavras, sujeitos que ao entrarem em contato com as orientações do PROEB, neste caso específico, estariam aderindo de forma engajada a essa proposta sem conflitos ou embates, a partir da consideração de que o que apregoa a proposta seria facilmente recebido pelos professores como pacífico, sem questionamentos, dado o caráter de regime de verdade (FOUCAULT, 1987) que, via de regra, os documentos oficiais assumem.

Passemos, agora, à apreciação de um outro excerto em que Gomes relata a concepção de uma professora sobre o ensino da leitura no ensino fundamental:

O Ensino de leitura no ensino fundamental deve ser feito de forma criativa, envolvendo discussões, apresentações, além de recursos áudio-visuais. As grandes dificuldades que eu encontro para desenvolver um bom projeto de leitura é a falta de capacidade de ouvir dos alunos e de falar, pois eles parecem não ter paciência e atenção o suficiente, além da falta de disciplina. Eu acredito que, independente dos métodos trabalhados nas leituras, em uma grande parte do processo, é importante, mas defendo o método criativo e interativo, principalmente por parte dos alunos. (Excerto 2, p. 124)

A autora analisa o funcionamento discursivo do dizer dessa professora como circular, com contradições, dado que o professor, em um primeiro momento ratifica a possibilidade de desenvolver um projeto de leitura, defendendo como deveria ser esse processo. Atentemos para o uso deôntico da expressão *deve ser feito*, acompanhado de *de forma criativa*. A mesma professora, em seguida, argumenta que é impossível trabalhar a leitura com os alunos via método interativo, apesar de tê-lo defendido como o mais eficaz. O professor parece não conhecer a proposta do PROEB, assim como seus pressupostos teóricos.

A análise de Gomes deixa flagrar um aspecto importante na relação entre o professor e as propostas dos documentos oficiais, a proposta do PROEB neste caso específico, que aponta para o argumento de que as teorias apregoadas por esses documentos não se efetivam como discurso - prática (FOUCAULT, 1987).

Esse funcionamento discursivo dos professores analisados na pesquisa de Gomes marcado por contradições, dentre outros aspectos, só faz reforçar a necessidade de se repensar as políticas de formação e sua relação com os professores, seus interessados imediatos.

Como não há, necessariamente, uma relação de implicação com as propostas, os dizeres dos professores por vezes, são marcados, também, pelo discurso do lamento, conforme podemos verificar quando professores falam sobre suas dificuldades em desenvolver um projeto de leitura:

1º) Falta de espaço físico nas escolas em geral.  
Uma boa biblioteca.

2º) Falta de funcionários para acompanhar alunos na biblioteca, orientando-os.

3º) Alunos sem condição financeira para comprar livros extras, que por sinal são caros.

4º) Falta também incentivo por parte dos funcionários que não têm hábito de leitura e outros.  
[...] (Excerto 6, p.130)

Os dizeres dos professores, como podemos observar, são marcados pela falta, ou seja, o fato de não ser possível desenvolver um projeto de leitura na escola é justificado pela falta de uma série de elementos (biblioteca, funcionários, livros). Notemos, no entanto, que, no dizer dos professores eles parecem estar fora dos elementos necessários ao desenvolvimento de um bom projeto de leitura na escola. Seus dizeres reforçam a falta, o que alicerça o discurso do lamento que tem na impossibilidade do fazer sua sustentação.

Vemos que, em certa medida, esse é mais um dos efeitos das políticas de formação de professores, qual seja, o reforço de uma



impossibilidade de um outro fazer pedagógico, dado que não há relação de implicação com as políticas de formação ou mesmo com as teorias que poderiam levar a conflitos que, por sua vez, produzissem relações de co-responsabilidades entre os professores e os documentos oficiais. Isso poderia evitar relações que se baseassem em prescrições que produzem discursos cujos efeitos vimos estampados no discurso do lamento: a constituição desses professores pela falta.

Em outras palavras, poderíamos dizer que seria possível uma outra relação entre professores de língua e políticas de formação de professores que permitisse com que ambos não olhassem para lados completamente opostos, o que poderia problematizar e reinventar o processo de ensino e aprendizagem, objeto de interesse de ambos, em outras bases.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, argumentamos que pensar as políticas de formação de professores a partir de uma noção de sujeito efeito de linguagem, levando em consideração sua condição desejante, portanto, “inapreensível, sempre em construção” (TEIXEIRA, 2000, p.92), parece ser um caminho para que essas políticas pudessem marcar alguma diferença, nos meios em que adentram, que não fosse o da prescrição, ou mesmo aquele que se faz impor pela via político-governamental. Essa postura implica problematizar outros aspectos que envolvem a questão.

O primeiro diz respeito à problematização de uma concepção de sujeito centrado, psicologizante ou racional, capaz de fazer escolhas conscientes e de conscientemente gerir os processos de ensino e aprendizagem para, a partir do discurso, - que o concebe como sujeito da linguagem, efeito de linguagem, atravessado pelo inconsciente que não controla seu dizer, nem ao outro, nem os efeitos dos sentidos que produz - fazer com que o sujeito-professor, numa relação de implicação com o seu fazer pedagógico, compareça e exerça sua singularidade, marcando sua posição em seu fazer pedagógico que enfatizasse a produção e não a reprodução.

O segundo refere-se à problematização de uma concepção de linguagem como transparente que sustenta visões de

documentos oficiais comprometidos, dentre outras coisas, com a apresentação de soluções aos chamados problemas de sala de aula, assumindo, por vezes, uma perspectiva prescritiva, desconsiderando uma concepção de linguagem como opaca, lugar do equívoco e do conflito.

O terceiro leva-nos à problematização da noção de ciência moderna, dado seu caráter notadamente positivista e cientificista que não atende aos apelos ou aos desafios que se apresentam aos professores e demais envolvidos com as questões relativas ao ensino e a aprendizagem de língua nesse momento pós-moderno, caracterizado pela ausência de identidades fixas, e marcado por descentramentos do sujeito de diversas ordens.

Parece-nos claro que as discussões sobre políticas de formação de professores de língua, ao problematizar os elementos aqui abordados, a partir da noção de sujeito-efeito e de suas implicações, não estariam comprometidas com posturas que idealizam o sujeito-professor. Ao contrário, assumiriam que propor políticas de formação de professores de língua implica considerar o professor como protagonista de uma história cujo script não está acabado, pronto para ser executado, mas sim um script que comporta devires vários que exigem posturas políticas que desafiam todos aqueles que, no processo de formação de professores de língua e, por conseguinte, no processo pedagógico, querem marcar alguma diferença em seu fazer pedagógico, condição do exercício de sua singularidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**AUTHIER-REVUZ, J. Palavras Incertas - As não-coincidências do dizer.** Tradução de C.R.C. Pfeiffer et alii. Campinas, Editora da UNICAMP, 1998, 200 p.

**FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987, 240 p.

**GOMES, V.A. O Discurso da Avaliação de Leitura do PROEB: do Equívoco do Imaginário à Contingência do Real.** Dissertação de Mestrado. ILEEL/UFU, 2004, 230 p.

**PÊCHEUX, M. Semântica e Discurso - Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** Campinas, Editora da UNICAMP, 1995, 320 P.

**TEIXEIRA, M. Análise de Discurso e Psicanálise – Elementos para uma abordagem do sentido no discurso.** Porto Alegre, EDPUCRS, 2000, 210 p.