

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**IV SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO
1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso**

Porto Alegre, de 10 a 13 de novembro de 2009

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR
DISCURSIVO SOBRE O PROFESSOR E OS AMBIENTES EDUCATIVOS**

Fabiele Stockmans De Nardi

fabielestockmans@hotmail.com

Doutor em Letras

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Fabíola Ponzoni Balzan

fpbalzan@terra.com.br

Mestre em Comunicação e Semiótica

Cultura, culturas, universo cultural, cenário cultural, cultura popular, cultura da escola, pedagogia cultural, manifestações culturais, cultura acadêmica, cultura crítica, raízes culturais, experiências culturais, produtos culturais, etc. Em nenhum outro momento, o conceito de cultura esteve tão em destaque nos documentos emitidos pelo MEC para a formação de professores, sobretudo nos últimos anos.

Essa presença se faz sentir com muita força no documento *Indagações sobre currículo*, conjunto de textos, produzidos por pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino superior do país, que abordam cinco eixos relacionados ao currículo, entre eles aquele sobre o qual em especial nos debruçaremos nesse trabalho: Currículo, Conhecimento e Cultura, de Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau.

Marca dessa *presença* é também a intensa produção acadêmica sobre o tema, na qual uma constante é a preocupação em se perguntar de que falamos ao recorrer ao conceito de cultura. Questionamento imprescindível, fruto do esvaziamento de sentidos que pode gerar o uso, por vezes indiscriminado, desse conceito, fazendo com que cultura seja tudo e, ao mesmo tempo, nada; esvaziamento que produz efeitos significativos não só para os saberes construídos em torno da noção, mas também sobre nossas práticas.

Nesse trabalho, nosso olhar se volta para a noção de cultura, levando em conta suas arredias fronteiras, sua complexidade e natureza esquiua, para que possamos pensar sua relação com o ensino.

Poderíamos argumentar que essa especificidade da noção de cultura torna difícil sua operacionalização no processo de ensino-aprendizagem. Mas por que, então, insistir nessa relação? Pela impossibilidade de negar sua existência, pelo que há nela de interesse para se pensar as questões de ensino-aprendizagem e, no caso específico desse trabalho, pelo fato de que grande parte dos materiais produzidos pelo MEC, os quais sustentam políticas de formação de professores em todo território nacional, afirmam que a educação acontece relacionada intimamente com a cultura.

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora da interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o desenvolvimento e a cultura. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 6¹)

Mas a que nos referimos ao falar sobre cultura?

Talvez seja mais simples dizer o que não é cultura, ou seja, aquilo a que não se restringe o conceito, a exemplo de um somatório de obras lidas, visitadas, estudadas, acumuladas, consagradas. Tais objetos podem ser entendidos como manifestações culturais, mas não se pode a elas reduzir o conceito de cultura, necessariamente mais amplo e complexo, que também não se reduz à noção de tradição. Tampouco é a cultura aquisição ou transferência de algo que somente está fora do sujeito. Tais posições reduzem a cultura ao espaço da repetição, da fixidez.

Longe disso, entendemos que a cultura precisa ser vista como um espaço de liberdade, nos termos de Eagleton (2005, p. 14), *uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade*. Cultura como um lugar de interpretação, de subversão, de compreensão do outro e de seu espaço, visto que, psicanaliticamente, a cultura permeia os processos identificatórios por que passam os sujeitos, uma vez que ela constitui o centro de sua relação com o *Outro*. O sujeito mergulha na cultura assim como na linguagem, inserção que é condição necessária para que construa um lugar de dizer, encontre a possibilidade de dizer

Nisso reside a força da afirmação de que não há sujeito sem cultura, justamente porque é pela via da cultura também que se dá sua inserção nas redes de sentido, mergulho que não é, no entanto, da ordem do puramente consciente, tampouco se dá por completo, e por isso recusar a reafirmação da cultura como um conjunto restrito de manifestações é tão importante, assim como reafirmar o espaço da pluralidade nos ambientes educativos.

Além disso, como afirmamos em um trabalho anterior, a cultura tem uma dimensão político-histórico-social que lhe garante a possibilidade de ser dinâmica e crítica, de propor rupturas, de produzir outros dizeres, questão que também foi abordada por Chauí (2006) quando falou sobre a esquerda e a cultura, que foi por ela definida como a capacidade de decifrar as formas de produção social da memória e do esquecimento, possibilitando, portanto, que outras práticas venham a se construir. Nesse trabalho (De Nardi (2007: 54), defendemos que:

¹ Esse fragmento corresponde à apresentação do conjunto de texto, ou seja, é comum a todos os volumes e de responsabilidade do Ministério da Educação.

[...] seja fundamental, portanto, compreender a cultura não como um espaço de registros inertes - em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação -, mas como um **lugar de interpretação**. Assim compreendida a cultura, seu estudo se torna, no ensino-aprendizagem [...], um momento propício de promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos. Passa-se, assim, do simples registro de um imaginário sobre o outro para o questionamento de sua cristalização; imaginário que, por vezes, em seu espaço de origem, já está afetado por um trabalho de desconstrução.

Enfim, ainda que provisoriamente, se pode afirmar a proximidade entre cultura e política, já que nenhuma posição em relação à cultura é neutra e seus efeitos, em especial quando se trata de pensar a elaboração dos currículos na escola, se faz sentir de forma muito clara no modo como espaços de dizer são abertos e/ou interditados aos sujeitos (a alguns sujeitos). Nesse sentido é preciso que reafirmemos o ensino e a aprendizagem enquanto práticas políticas, enquanto espaços de dinamização de políticas, ou seja, de regulação e de (re)direcionamento de práticas didático-pedagógicas. Porque é isso que faz o texto da lei e também o texto do especialista, já que esse último, ainda que nem sempre de forma prescritiva, aparece como a voz dominante, a voz do saber, aquela que pode indicar os caminhos a seguir .

O documento em análise, ao tratar do currículo, remete à fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, determinada pela Constituição Federal de 1988, “de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, obrigação do estado que se efetiva por meio de instrumentos diversos, como os PCNs; mas coloca sob a responsabilidade da escola (e mais especificamente dos professores), a organização do currículo, tarefa para a qual o conjunto de textos em questão é apresentado como subsídio para a discussão. Depois de relatar o longo caminho percorrido por esses textos - ou seja, organizações e conselhos vinculados ao Ministério da Educação, além de seminários reunindo autoridades e “*educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre o currículo*” - o texto de apresentação do documento o declara, então, entregue aos professores, a quem cabe a tarefa de responder às indagações propostas. A lei e os especialistas dizem o que fazer, ao professor cabe responder como.

Essa divisão do trabalho entre o especialista e o educador, embora suavizado por um marcado desejo de problematização em lugar de prescrição, aparece que forma interessante no texto de Moreira e Candau, a exemplo do que segue:

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. **Ele** é um dos grandes **artífices**, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões, na escola, sobre o currículo [...]. Daí **nossa** obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA; CANDAU, 2008, 19 – grifo nosso)

Embora aquele que enuncia se coloque aqui como parte do processo, enquanto profissional da educação, não é ele o artífice, o que executa; esse é o papel do outro, do educador, daquele para quem se fala (não necessariamente com quem se fala). Essa oscilação entre o nós e o eles, marca, entendemos, a divisão do trabalho na elaboração do currículo e reforça o papel de executor do professor que está na escola e que é, às vezes, incluído nesse *nós* que se compromete e acolhe e, outras, convidado a ouvir, como quando em lugar de se falar ao professor se convida a que alguém sensibilize o corpo docente². Mas não era com ele que se estava falando? A quem, então, cabe o papel de sensibilizar?

Há que se pensar, então, que lugar é esse que se produz para o professor, porque parece que muitas vezes no afã de “formar”, “qualificar”, cai-se no engano de fazer com que a exigência de uma *nova postura*, sobre a qual tanto insistem os textos ofertados aos professores, não seja também assumida por aquele que com ele se dispõe a conversar. Como bem lembrou Bertoldo (2007, p. 45), é arriscado partir do pressuposto de *que a conscientização do professor constitui condição suficiente para que transformações positivas ocorram*. Quando fazemos isso, negamos a dimensão inconsciente desse sujeito, pressupondo que seu *esclarecimento* seria capaz de dar a ele a liberdade necessária para agir, para construir o novo, como se esse sujeito pudesse substituir, de imediato, todas as práticas que, nesse caso específico, o fizeram professor.

Mas se é pela insistência do dizer que outros sentidos se fazem possíveis, acreditamos que propiciar ao professor caminhar por espaços teóricos diversos é movimento necessário para que ele possa sair do seu lugar e vislumbrar a possibilidade de andar por outros espaços, de cultivar outras práticas. Nesse sentido, o documento em análise traz contribuições importantes, uma vez que torna efetivo o compromisso não apenas de transmitir conceitos, mas de elaborá-los.

Moreira e Candau, responsáveis pelo volume em análise, fazem um interessante caminho, por exemplo, no sentido de levar à elaboração da relação entre currículo e cultura. Recuperam, ainda que de forma breve, os (des)caminhos do conceito de cultura, pontuando as determinações históricas que levaram a se tornar, uma ou outra concepção, hegemônica, e seus possíveis reflexos no currículo. Colocam, assim, à mostra os desdobramentos que diferentes posturas têm sobre o cotidiano escolar, ressaltando-se, especialmente, nesse trabalho, as relações de poder implicadas na construção dos conhecimentos escolares e na determinação dos sentidos de cultura, que os autores exemplificam ao citar a distribuição do tempo/espaço destinado ao estudo de cada disciplina na escola.

[...] o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de **poder**. [...] a “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. [...] Nessa hierarquia, **separam**-se a razão e a emoção, a teoria e a prática, o conhecimento e a cultura. Nessa hierarquia **legitimam**-se saberes socialmente

² “Em casos como esse, pode ser útil, em um primeiro momento, buscarmos sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e para a diversidade.”(31)

reconhecidos e **estigmatizam**-se saberes populares. [...]. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 35 – grifo nosso)

Numa direção contrária, os autores insistem na dimensão simbólica da cultura, *o que a cultura faz, em vez do que a cultura é*, ou seja, afirmam o caráter de prática social do conceito e, assim, o currículo como um espaço de tensão, de negociação de espaços, de produção de sentidos. Tensão que precisa ser assumida e não apagada, sem a qual, diríamos, não há espaço para a cultura enquanto lugar de interpretação.

Esse caráter crítico que se atribui à cultura, enquanto possibilidade de olhar para a diversidade leva os autores a trabalharem com o conceito de “daltonismo cultural”, que exploram para mostrar a negação da diversidade como uma tentativa de homogeneizar o espaço escolar e a prática pedagógica, tornando idênticos os que são diferentes e apagando, em última análise, o caráter dialógico que envolve a própria construção dos conhecimentos nos espaços educativos.

Em resumo, a ruptura do daltonismo cultural e da visão **monocultural** da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige **desconstruir** e **desnaturalizar estereótipos** e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 32 – grifo nosso)

Por fim, se ainda há muito nos documentos dirigidos aos professores para se explorar - como uma insistência resistente na *ação consciente e segura do sujeito*, que chama para um olhar cuidadoso para o modo como são construídos os lugares do professor e a própria configuração dos ambientes escolares nesses documentos -, eles trazem uma contribuição importante no sentido de instaurar um espaço de elaboração conceitual. Esse é um movimento indispensável se o que se deseja é que os ambientes educativos tornem-se lugares nos quais os sujeitos encontrem espaços de dizer, em que possam assumir efetivamente um lugar no discurso. Assim, embora muito se diga, ainda, nesses documentos, sobre o professor e para ele, pode-se dizer que eles se constituem como brechas, ainda que por vezes tímidas, para se passe da pura e simples formação para uma reconfiguração das práticas e dos espaços de aprendizagens.

Referências:

- BERTOLDO, E. S. Políticas de formação de professor de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 145-152.
- CHAUÍ, M. **Cidadania cultural. O direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade:** reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura.** São Paulo:Unesp, 2005.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

Obras consultadas:

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUTTI, R. M. V. O professor e a constituição de nova posição no discurso pedagógico. In: ERNEST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. V. (Orgs.). *Prática discursivas.* Pelotas, RS: EDUCAT, 2008, p. 143-164.

PÊCHEUX, M. (1983) **O discurso: estrutura ou acontecimento.** São Paulo: Pontes, 1990.