

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

LÍVIA APARECIDA DA SILVA

**A DISCIPLINARIZAÇÃO DO DOCENTE:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO EXERCÍCIO
DISCIPLINADOR DO PROGRAMA GESTAR II**

Goiânia

2012

LÍVIA APARECIDA DA SILVA

**A DISCIPLINARIZAÇÃO DO DOCENTE:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO EXERCÍCIO
DISCIPLINADOR DO PROGRAMA GESTAR II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: L.P.7: Língua, texto e discurso

Orientadora: Profª Drª Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago

Goiânia

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG)

S586d Silva, Livia Aparecida.
A disciplinarização do docente [manuscrito]: uma análise discursiva do exercício disciplinador do programa Gestar II / Livia Aparecida da Silva. – 2012.
xv, 113 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.
Bibliografia.
Inclui lista de abreviaturas, siglas e quadros.

1. Gestar II – Formação de professores. 2. Gestar – Ensino Fundamental. 3. Gestar II – Ministério da Educação (MEC).

CDU: 377.8:373.3

LÍVIA APARECIDA DA SILVA

**A DISCIPLINARIZAÇÃO DO DOCENTE:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO EXERCÍCIO
DISCIPLINADOR DO PROGRAMA GESTAR II**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística, aprovada em ____/____/____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago - UFG
(Presidente)

Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes - UFG

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira - UFScar

Profa. Dra. Eliana Melo Machado Moraes - UFG
(Suplente)

Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas - UFScar
(Suplente)

A Deus e a todas as pessoas que sempre me apoiaram ao longo de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, porque sem Ele nada seria possível.

Aos **meus pais**, que são muito sábios, apesar de serem analfabetos, são os meus grandes estimuladores e serão sempre minha grande inspiração de vida.

Ao **Deusdete, meu marido, a Mateus e João Vítor, meus filhos e Amanda Magalhães minha afilhada**, que souberam fazer com que o amor que sentem por mim fosse suficiente para suportar todas as minhas ausências.

À **minha irmã, Elisângela, minha tia Gelda e minha Vovó Mízica** por sempre me incentivarem em minha caminhada.

À **Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago**, minha orientadora, por ter acreditado no meu trabalho e por sempre ter me motivado ao longo desse percurso.

A **todos os companheiros do TRAMA - Grupo de Estudos de Análise do Discurso de Goiânia**, com quem vivi muitos e intensos momentos, de reflexões.

Às **Professoras Eliane Marquez e Eliana Mello**, membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições apresentadas.

À **toda minha família: Magalhães Silva e Bonifácio**, que souberam ficar por perto quando eu estava tão distante.

À **Márcia Magalhães**, amiga, cujas palavras e mãos estendidas, me fizeram acreditar que eu poderia vencer.

À **Secretaria Estadual de Educação**, pela licença remunerada concedida para que eu pudesse, por algum tempo, me dedicar integralmente a este trabalho.

Aos **colegas do Colégio Estadual Severiano de Araújo e Waldemar Mundim**, por sempre me apoiarem nessa caminhada.

Aos **colegas da Gerência de desenvolvimento curricular** por terem arcado com a sobrecarga de trabalho durante a reta final desta pesquisa.

A **todos meus colegas de curso**, pela troca de saberes e experiência.

A **todos os professores da Pós-Graduação da Faculdade de letras da UFG**, pela grande competência e pela seriedade com que desenvolvem seus trabalhos.

À **Secretaria da Coordenação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFG**, por serem muito eficientes e atenciosos para resolverem questões burocráticas.

“Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.”
Fernando Pessoa

“Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei, que nada sei.”
Renato Teixeira e Almir Sater

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso de Linha Francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux
MEC	Ministério da Educação
RFPs	Referenciais para a Formação de Professores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
TP	Cadernos de Teoria e Prática
AAA	Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do aluno

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Processo histórico de profissionalização do professorado	69
Quadro 2: Teorias do currículo	75
Quadro 3: Estrutura do guia geral	82
Quadro 4: Demonstração de carga horária do programa	89
Quadro 5: Instruções de como proceder nas oficinas.....	91
Quadro 6: Especificação de ícones.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: LINGUAGEM: A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE CLASSIFICAÇÃO E COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	16
1.1 Benveniste e o sujeito indissociável da linguagem: rumo a uma linguagem subjetivante	19
1.1.1 A linguagem como discurso: A AD Francesa	21
1.1.2 Foucault e seu lugar na AD	25
1.1.3 Nas ondas da Arqueologia: Enunciado e seus constituintes	28
CAPÍTULO 2: FOUCAULT E O SEU LUGAR EM NOSSO ESTUDO.....	32
2.1 O Sujeito em Foucault	34
2.2 O Poder em Foucault	40
2.2.1 O Poder, a verdade e o saber	45
2.2.2 Disciplina.....	47
2.2.3 Disciplina: o poder se estabelecendo no vigiar	51
2.2.4 Panóptico	55
2.2.5 Biopoder	57
2.2.6 Biopoder e seus mecanismos.....	59
2.2.7 O dispositivo em Foucault.....	62
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO E O SUJEITO-PROFESSOR.....	65
3.1 Função-professor: a desprofissionalização	70
3.2 Currículo	73
3.2.1 PCNs: uma teoria pós-crítica do currículo	76
CAPÍTULO 4: GESTAR II: GERINDO COM RIGOR A FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR	80
4.1 O discurso do Gestar II: um princípio de regularidade discursiva.....	81
4.2 Disciplina: controle do tempo e do espaço	88

4.3 A vigilância hierárquica, a normalização e o exame: uma tríade foucaultiana disciplinando o sujeito professor.....	93
4.4 Gestar II: o currículo subjetivando o sujeito professor de Língua Portuguesa	101
4.5 Gestar II: um dispositivo de poder?	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXOS	
Anexo A Programa Gestão da Aprendizagem Escolar / Gestar II - Guia Geral	
Anexo B Formação continuada de professores dos anos/séries finais do ensino fundamental / Língua Portuguesa - Caderno de teoria e prática 1	
Anexo C Formação continuada de professores dos anos/séries finais do ensino fundamental / Língua Portuguesa - Atividades de Apoio à Aprendizagem 1	

RESUMO

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar as práticas discursivas de subjetivação do Gestar II, verificando como o professor de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano) é disciplinarizado para a prática docente. Nosso *corpus* de estudos é constituído pelo Guia Geral do Gestar II, tem como apoio o Caderno de Teoria e Prática 1 e o Caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno de Língua Portuguesa 1. Para tanto, para procedermos a nossa pesquisa, mobilizamos a Análise de Discurso de linha francesa, priorizando os estudos foucaultianos sobre as relações de poder, saber e verdade em que o sujeito é inserido, bem como a teoria pós-crítica de currículo abordada por Silva (2000). Desse modo, investigamos como o sujeito professor de Língua Portuguesa é disciplinarizado para a prática docente a partir das práticas discursivas de subjetivação presentes no Gestar II. Para procedermos a essa investigação utilizamos o estudo qualitativo a partir de uma análise documental. Observamos que o Gestar II não se restringe a apenas estabelecer um currículo, e sim incorpora todo um processo pedagógico para estabelecer seus processos de subjetivação, pois procura preparar o sujeito professor lhe oferecendo a teoria e a prática a ser desenvolvida em sala de aula. Percebemos que o material oferecido como suporte para nortear a prática pedagógica do sujeito professor está investido de fortes termos imperativos, que atribuem uma ideia de ordem. Dessa forma, esse sujeito é subjetivado por meio de regras a serem rigorosamente cumpridas e, conseqüentemente, o professor é disciplinarizado. A prática pedagógica do sujeito professor de Língua Portuguesa é subjetivada a partir das estratégias utilizadas pela disciplina: controle do tempo, do espaço, do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame. O Gestar II usa do saber para instaurar o poder, então, o programa pode ser considerado como um dispositivo de poder na medida em que ele tem, na interface poder/saber, sua principal arma de atuação.

Palavras-chave: Sujeito professor. Poder-saber. Gestar II. Disciplina. Subjetivação.

ABSTRACT

In this research the objective is to analyze the Gestar II and subjectivity of its discursive practice verifying how the Portuguese Language teacher (6th to 9th grade) is disciplined to his/her docent practice. The corpus comprises Gestar II general guide. It has as support the *Caderno de Teoria e Prática 1* and *Caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno de Língua Portuguesa*. Thus to proceed our research, we used the French discourse analysis, focusing on Foucault studies about power relations, knowledge and truth in which the subject is inserted, as well as the school curriculum post-critical theory approached by Silva (2000). In order develop the analysis, we investigated how the Portuguese Language subject teacher is disciplinarized to the docent practice from the subjectivity discursive practices present on Gestar II. To proceed to this investigation it is used qualitative study and from documents analysis. It is observed that Gestar II is not restricted only for establishing a school curriculum. It incorporates a whole pedagogical process to establish its subjectivity process, once it prepares the subject teacher offering him/her the theory and the practice to be developed in the classroom. It is noticed that the stuff offered as support to guide the pedagogical practice of the subject teacher has strong imperative sentences that give an idea of order. This way, the subject is subjectivizing by rules that must be toughly followed, consequently, the teacher is disciplinarized. The Language Portuguese subject teacher pedagogical practice is subjectivizing from discipline strategies: time, space, hierarchical look, rule sanction and exam control. Gestar II uses knowledge to institute power, so the program can be considered like a power device once it has, in the interface power/knowledge, its main actuation weapon.

Key words: subject teacher. Power-knowledge. Gestar II. Discipline. Subjectivity.

INTRODUÇÃO

Em nossa prática pedagógica, os currículos, os cursos de formação e os livros didáticos, concernentes à disciplina de Língua Portuguesa, sempre nos chamaram atenção no que se refere à forma como os organizadores desses materiais se dirigem a nós, sujeitos professores. Num primeiro momento, sem nos aprofundar em qualquer teoria, imaginávamos que os organizadores desses materiais didáticos e/ou cursos de formação nos viam como seres incapazes de desenvolver adequadamente nossa prática didática. Seríamos, então, apenas reprodutores dos conteúdos que nos eram repassados. Estaria ocorrendo uma desprofissionalização de nossa classe. Na visão de Sacristán (1999), todo o desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, concretizado em materiais didáticos, transforma os professores em consumidores de práticas e contribui para sua desprofissionalização.

Entretanto, ao tomar ciência dos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, fundada principalmente nos pressupostos de Michel Foucault acerca das relações de poder e saber em que o sujeito é inserido, começamos a olhar para esses materiais didáticos e para o processo educacional de forma diferenciada. Na realidade, o Estado não é uma fonte onipotente de poder. Ele se estabelece num feixe de relações, seja na relação familiar, entre pais e filhos; seja na organização escolar, direção, coordenação, professores, alunos, pais de alunos e vice-versa. O poder para Foucault não é verticalizado, ele é multidirecional. Entretanto, mesmo o Estado não sendo fonte exclusiva e onipotente do poder, com o advento do biopoder, ele centrou suas preocupações na população e na sua qualidade de vida. O Estado tem por função principal gerir a vida, a partir das relações de poder. Foucault nos mostra a positividade do poder. Com isso, percebemos que as propostas curriculares, os cursos de formação e os materiais didáticos não estão contribuindo com a nossa desprofissionalização, mas se baseiam numa proposta estatal numa tentativa de melhor gerir a qualidade educacional e, por consequência, beneficiar a vida da população.

Dessa forma, a partir de uma visão mais científica sobre esses materiais de formação do sujeito professor, decidimos estudar o Gestar II (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar). O Gestar é um programa desenvolvido pelo governo federal elaborado pelo MEC (Ministério da Educação). Esse curso consiste na formação continuada semipresencial para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e foi lançado em duas versões. A primeira versão lançada em 2005 é voltada para as primeiras séries

do ensino fundamental, 1º ao 5º ano. Já a segunda teve seu lançamento em 2008 e é voltada para as últimas séries do ensino fundamental, 6º ao 9º ano. O Gestar tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e é um curso de formação, que além de abordar as questões teóricas sobre o processo de ensino aprendizagem, apresenta um currículo prático para ser desenvolvido em sala de aula.

Desse modo, adotamos os materiais didáticos desenvolvidos pelo Gestar II para lançarmos um olhar mais analítico sobre as práticas discursivas presentes nesse material. A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa é a do estudo qualitativo, a partir de uma análise documental. Nesse sentido, as ideias de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) são relevantes, porque a nossa investigação “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. O *corpus* deste trabalho é constituído pelo Guia Geral do Gestar II, bem como o Caderno de Teoria e Prática 1 e o Caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno de Língua Portuguesa 1.

Tomamos como nosso objeto de estudo as práticas discursivas do Gestar II. Desse modo, investigamos como o sujeito professor de Língua Portuguesa da segunda fase do ensino fundamental 6º ao 9º ano é disciplinarizado para a prática docente. O objetivo de nosso estudo é mostrar como se dão essas práticas discursivas de subjetivação do sujeito professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano a partir do Gestar II e também mostrar como o professor de Língua portuguesa é disciplinarizado para a prática docente.

Considerando a hipótese de que ocorrem processos de subjetivação do professorado, procuramos responder:

- Como se dão as práticas discursivas de subjetivação do sujeito professor de Língua Portuguesa a partir do Gestar II?
- Como o professor de Língua Portuguesa é disciplinarizado para a prática docente?
- Se o Gestar II pode ser considerado como dispositivo de poder?

A fim de respondermos a esses questionamentos, elegemos o arcabouço teórico da Análise do discurso de linha francesa (AD), à luz das teorizações de Michel Foucault acerca do sujeito em suas diversas implicações (discurso, enunciado, poder/saber e biopoder). É também relevante para este trabalho os estudos de Tomaz Tadeu da Silva sobre a teoria pós-crítica do currículo.

Dividimos nosso estudo em quatro capítulos. No primeiro, LINGUAGEM: A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE CLASSIFICAÇÃO E COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO, discorreremos sobre a Linguagem, fazendo um breve percurso histórico.

Tomamos a linguagem em sua cientificidade, a partir de Saussure, consideramos a linguagem sob o processo subjetivante em Benveniste e chegamos à linguagem como discurso na perspectiva da AD. Discutimos ainda o lugar de Foucault na AD e o enunciado definido por esse estudioso e seus constituintes.

No segundo, FOUCAULT E O SEU LUGAR EM NOSSO ESTUDO, procuramos contextualizar Foucault em nossas investigações. Apresentamos como este filósofo concebe o sujeito e suas relações com o poder, o saber, a verdade, o biopoder e o dispositivo.

No terceiro, cujo título é a EDUCAÇÃO E O SUJEITO PROFESSOR apresentamos um histórico da educação e da profissionalização do sujeito professor. O currículo, com ênfase na teoria pós-crítica, também é abordado nesse capítulo por ser um dispositivo importante no processo educacional.

No último capítulo, GESTAR II: GERINDO COM RIGOR A FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR, dedicamo-nos à análise dos dados e procuramos mostrar como o sujeito professor de Língua Portuguesa é disciplinarizado para a prática docente e o currículo como subjetivante do sujeito professor de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM: A LÍNGUA COMO ELEMENTO DE CLASSIFICAÇÃO E COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Nessas primeiras seções de nosso trabalho fazemos um breve percurso teórico sobre o estudo da linguagem, desde sua tríplice divisão (linguagem, língua e fala) feita por Saussure, passando pelos indícios de subjetivação em Benveniste até chegar à linguagem vista como um todo (língua e fala) incluindo-se nessa perspectiva o discurso, a linguagem como discurso.

A delimitação da língua como objeto de estudos da Linguística, conferiu cientificidade ao estudo da linguagem. Saussure foi o responsável por tal delimitação, pois da linguagem, ele isolou a língua e a fala. Instaurador de várias dicotomias, Saussure (1999) provocou uma verdadeira revolução com sua *langue x parole*. Para o mestre genebrino, a língua é um princípio de classificação, pois permite introduzir uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. O teórico nos apresenta vários argumentos para nos convencer de sua tese: a língua como sendo o objeto ideal da linguística. Vejamos alguns desses argumentos.

Ao isolar a língua da fala, de acordo com Saussure, separa-se o que é social do que é individual; o que é essencial do que é acessório. A língua se constitui como uma função do falante e mesmo que um homem seja privado do uso da fala, ele conserva a língua, desde que compreenda os signos vocais que ouve. Já a fala, para o teórico, é um ato individual. A língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, o qual não pode nem criá-la e nem modificá-la; a existência da língua é devida a uma espécie de contrato estabelecido entre os membros de determinada comunidade. A língua é coletiva. A linguagem, segundo Saussure é heteróclita. A língua se pode estudar separadamente, uma vez que é de natureza homogênea se constituindo, de acordo com Saussure, num sistema de signos, no qual se tem a união do sentido e da imagem acústica e as duas partes do signo são igualmente psíquicas.

Para sintetizar a argumentação de Saussure em torno da delimitação do objeto de estudo da linguística, tomemos emprestadas suas próprias palavras:

o estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física (SAUSSURE, 1999, p. 27).

De acordo com Marcuschi (2008) mesmo Saussure concebendo a língua como um fenômeno social, ele a analisa como um código e um sistema de signos, o importante é o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. Embora, Saussure, segundo Marcuschi não tivesse “fechado as portas” para a análise do uso, da enunciação ou do texto e do sentido, ele não tinha nesses elementos suas preocupações centrais no *Curso de Linguística Geral*. Contudo, Marcuschi nos diz que nos textos inéditos de Saussure, pode se perceber que ele tem uma visão muito mais ligada à análise da fala do que se deu a entender e que nesses novos textos, por várias vezes, o mestre genebrino, lembra que a linguagem é discurso.

Entretanto, conforme Marcuschi (2008), nos estudos linguísticos de Saussure o projeto que tem predominado entre os estudiosos é o presente no *Curso de Linguística Geral*. Nessa obra, de acordo com Marcuschi, Saussure não priorizou o sujeito, a sociedade, a história, a cognição e o funcionamento discursivo da língua, para obter um objeto controlado e criado pelo ponto de vista formal. O sujeito saussureano não é um indivíduo voluntarista, é o sujeito da *parole*; é um sujeito formal e em certo sentido assujeitado, mas Saussure não se interessa muito pelo estudo do sujeito, nos assegura Marcuschi.

Para Bakhtin (2006), a tríplice distinção feita por Saussure entre linguagem, língua e fala se funda num objetivismo abstrato. A linguagem é constituída pela língua e pela fala, com isso, de acordo com o pressuposto saussureano, ela não pode ser o objeto da linguística, uma vez que é “compósita”, “heterogênea”, sendo assim se torna impossível fazer uma descrição dos fatos da língua.

A língua para Saussure é um sistema de signos binários, dicotômicos entre si: langue x parole; significante x significado; diacronia x sincronia e sintagma x paradigma. Estas dicotomias têm como centro de ancoragem a estrutura linguística, a língua seguindo esta notação dualista pode ser considerada como um mero elemento classificatório. Com isso, conforme Mussalim (2003), o sistema linguístico é definido por Saussure, a partir do critério diferencial, “segundo o qual na língua não há mais que diferenças” (MUSSALIM, 2003, p. 108). Os signos linguísticos têm abordagem estritamente linguística. Para Bakhtin (2006) os signos são ideológicos e podem adquirir sentidos que ultrapassam a superfície linguística, “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra” (BAKHTIN, p. 30).

Saussure, de acordo com Alkmim (2003) privilegia o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico, mas reconhece a importância de considerações de natureza etnológica, histórica e política. Sendo assim, de acordo com a estudiosa, Saussure institucionaliza a distinção entre uma Linguística interna oposta a uma Linguística externa. Vejamos como Saussure concebe estas duas linguísticas:

a linguística externa pode acumular pormenor sobre pormenor sem se sentir apertada no torniquete dum sistema. Por exemplo, cada autor agrupará como lhe aprouver os fatos relativos à expansão duma língua fora de seu território. [...] No que concerne à Linguística interna, as coisas se passam de modo diferente: ela não admite uma disposição qualquer; a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. [...] é interno tudo quanto provoca mudança do sistema em qualquer grau (SAUSSURE, 1999, p. 31-32).

Dessa forma, segundo Alkmim, a distinção institucionalizada por Saussure entre estas duas linguísticas, a interna oposta à externa, divide o campo dos estudos linguísticos contemporâneos, assim as orientações formais (linguística interna) se opõem as orientações contextuais (Linguística externa). Sob a perspectiva saussureana, a linguística interna (a língua enquanto estrutura linguística) se torna possível a constituição de algumas ramificações da nova ciência que se dedicava aos estudos da linguagem e que tinha como objeto de estudo a língua, sejam elas, a Morfologia, a Fonologia e a Sintaxe. Essa linguística da língua se mostra insuficiente para o estabelecimento de ramificações, como a Semântica, por exemplo, lugar de contradições da Linguística (linguística externa). A Semântica tem como objeto o sentido, o qual não era levado em conta no estudo do mestre genebrino (MUSSALIM, 2003).

Com isso, Pêcheux (1990) faz uma crítica à abordagem saussureana sobre a língua, uma vez que Saussure defende a objetividade da língua, ou melhor, a sua transparência. Para o filósofo, o sentido de uma palavra não é claramente relacionado ao seu significado, mas sim a todo um processo de significação, do qual as condições de produção fazem parte. Assim, levando em consideração as condições de produção e a enunciação abordadas por Pêcheux, a não transparência da língua fica evidenciada. Tais abordagens pêcheuxtianas são imprescindíveis para o estabelecimento da AD (Análise do discurso). Pêcheux apresenta reflexões sobre a linguagem, direcionando-as para uma teorização do discurso.

Mazière (2007) também fala da questão da não transparência da língua, apontada por Pêcheux, dizendo que a língua não é mero instrumento que serve para transmitir um sentido, visto que ele já está presente, constituído anteriormente à discursivização. Assim, a simples análise do conteúdo por si só não é suficiente. No entanto, enfatiza que não é possível negligenciar as formas gramaticais da língua.

De acordo com Henry (1990), no estruturalismo, os conceitos e os métodos linguísticos fundamentais são transferidos para outros campos sem terem sofrido reelaborações fundamentais, fato que permite a abertura para todas as formas de reducionismo da natureza humana. Os estruturalistas concebem a língua como um fim em si mesma e indiferente à realidade social.

Sendo assim, a partir de Saussure foi surgindo outras abordagens sobre a língua, principalmente no que se refere à fala. O critério diferencial aos poucos deu lugar ao critério

relacional, o qual leva em consideração no processo linguístico, o outro. A língua não é mais vista apenas como sendo fundamentada nas necessidades de comunicação e sim como um instrumento de comunicação no qual o outro começou a fazer parte. Jakobson é considerado estruturalista pelo fato de que em sua teoria da comunicação, os elementos (remetente, destinatário, código, mensagem, contexto e canal) se relacionavam no interior de um sistema fechado. Entretanto, o estudioso estruturalista, rompe as fronteiras estruturalistas ao considerar os interlocutores (remetente e destinatário) no processo comunicativo. Os interlocutores são os outros do processo enunciativo (Cf. Mussalim, 2003).

O outro foi cada vez mais sendo incorporado aos estudos linguísticos, rompendo com as bordas estruturalistas e indo em direção aos estudos discursivos e com Benveniste temos a presença do outro, sujeito, como sendo indissociável da linguagem, mas um outro ainda firmado numa linguagem monológica, conforme vemos a seguir.

1.1 Benveniste e o sujeito indissociável da linguagem: rumo a uma linguagem subjetivante

Benveniste (1976) nos apresenta a questão da subjetividade da linguagem. Assim, a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição do sujeito e o sujeito passa a ocupar uma posição privilegiada, conforme observamos em Brandão (1996). De acordo com Benveniste, o homem e a linguagem são indissociáveis:

não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem (BENVENISTE, 1976, p. 285).

O homem se constitui como sujeito “na linguagem e pela linguagem, porque só a linguagem fundamenta na realidade, a sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (Cf. BENVENISTE, p. 286). Esse “ego” (eu) de acordo com Benveniste assegura a subjetividade da linguagem, atribuindo ao sujeito uma propriedade sobre ela. Entretanto, ao empregarmos “eu”, instauramos um “tu” em nossa locução, fato que proporciona uma condição de diálogo. Essa condição de diálogo, segundo Benveniste, é constitutiva da pessoa, contudo, o “eu” tem sempre uma transcendência sobre o “tu”, abolindo o “ele”.

Embora Benveniste reconheça que a construção da subjetividade se dá no exercício da língua, ele defende a ideia de que tal construção é feita pelo próprio sujeito do discurso. O

“eu” abordado por Benveniste é exclusivamente linguístico, os fatores históricos e sociais não são considerados no processo discursivo. O “eu” se refere a um discurso individualizado:

é um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo (BENVENISTE, 1976, p. 288).

Com isso, a partir de Benveniste temos uma definição da subjetividade na linguagem. Essa definição se fundamenta numa relação objetiva da língua, pois embora o sujeito benvenistiano se constitua na e pela linguagem e que se instaure um diálogo a partir do par “eu/tu” a instância discursiva só tem referência atual, o contexto histórico e social não é incorporado no processo discursivo e o “eu” se trata de um discurso individualizado, com soberania sobre seu dizer.

Brandão (1996) nos ajuda a definir o sujeito em Benveniste. É um sujeito homogêneo e uno, o qual se constitui na medida em que um “eu” interage com um “tu”, desconsiderando e/ou opondo-se ambos a “ele”(não-pessoa). É um sujeito a-histórico. Segundo a teórica brasileira, Benveniste ao denominar o “eu” de ego marca de uma forma bastante acentuada uma “subjetividade ‘ego-cêntrica’ a reger o mecanismo da enunciação.” Assim sendo, na realidade não existe um diálogo neste processo enunciativo o “eu” é soberano em seu dizer, o outro não é levado em consideração no processo discursivo, mesmo que exista um “tu”, fato que podemos afirmar nos baseando na questão da polaridade das pessoas concebida pelo teórico francês: “o ego tem sempre uma posição de transcendência sobre o tu.” O diálogo acontece quando o outro começa de fato a fazer parte do processo enunciativo, ou seja, quando o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro.

Com Benveniste, a língua não é mais vista em sua unicidade interior, o outro (o sujeito da linguagem/discurso) é incorporado a ela, o exterior linguístico começa a entrar em cena, contudo, um outro ainda firmado numa linguagem monológica e não numa linguagem enquanto interação verbal (linguagem essa provinda de orientação bakhtiniana). Em Bakhtin, segundo Brandão, temos uma linguagem em que:

o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato de fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (BRANDÃO, 1996, p. 10).

Embora reconheçamos a importância de Benveniste para a incorporação do sujeito aos estudos da linguagem, e por consequência o exterior linguístico tenha começado a romper as bordas edificantes do estruturalismo, não nos atemos num sujeito homogêneo. E sim num sujeito histórico, o qual na sua enunciação tem um espaço social, mas não reduzindo a língua/sujeito ao social. Atere-nos-emos num sujeito heterogêneo que situa o seu discurso em relação ao discurso do outro e que tem seu discurso atravessado por discursos outros (os outros no discurso do um). Vale ressaltar que esse outro não é um simples destinatário e sim um outro que emerge na sua enunciação a partir dos discursos historicamente constituídos. Esse “tu” emerge na enunciação do sujeito seja pelos discursos historicamente constituídos ou pela forma que o “eu” situa seu discurso em relação ao discurso deste outro “tu”.

Na enunciação desse “eu” sujeito, outros “eus”(vozes) também enunciam seja de forma transparente ou não. Authier-Revuz ao abordar a heterogeneidade discursiva nos ajuda a refletir sobre esta questão. A estudiosa se apóia em exteriores teóricos que destituem o sujeito do domínio de seu dizer:

assim a teoria do discurso e do interdiscurso como lugar de constituição de um sentido que escapa a intencionalidade do sujeito, desenvolvida por M. Pêcheux; e de modo central, a teoria elaborada por Lacan, de um sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente –, consideramos que o dizer não poderia ser transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso: nesse caso, impor-se-à necessidade de repensar – de modo diferente do que um simples reflexo – o estatuto dos fatos, observáveis da auto-representação (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17).

Dessa forma, ao considerarmos o outro do discurso, estamos incorporando aos estudos da língua o exterior linguístico fundado na perspectiva teórica da AD francesa, a qual abordaremos subsequentemente.

1.1.1 A linguagem como discurso: A AD Francesa

Fernandes (2008) nos diz que o discurso não se resume na linguagem em si (língua e fala), embora essa possa ser uma de suas materializações. A linguagem como discurso, segundo Brandão (1996), é interativa se configurando num modo de produção social em que não existe neutralidade. Com isso, de acordo com Brandão, a linguagem passa a ser um lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, pois além de ser indissociável da sociedade, por ser atravessada por processos históricos e sociais, é um lugar de conflito e confrontos ideológicos. O estudo da linguagem não se desvincula de suas condições de produção.

Vemos em Brandão uma acepção de discurso, a qual projeta na materialidade do discurso, a ideologia. A linguagem não é vista como um circuito fechado que tem a língua em sua estrutura como objeto ideal e sim numa relação interativa, alavancando a língua pela história e a sociedade. A linguagem como discurso é uma produtora de subjetividades. O sujeito continua sendo indissociável da linguagem, mas um sujeito destituído do domínio do seu dizer. A acepção de discurso priorizada por nós não é divergente da apresentada por Brandão relacionada à linguagem como discurso, diferentemente da acepção da linguagem feita por Saussure, o conceito de discurso é muito abrangente. É importante salientar que não estamos desmerecendo a teorização do mestre genebrino, pois naquele momento talvez a “tríplice distinção” fosse o caminho mais viável. Além do mais, a estrutura linguística em momento algum será desconsiderada, pois é a partir da base linguística regida por leis internas (conjunto de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas) que se constituem os sentidos que a língua é capaz de produzir.

A exemplo de Brandão, Possenti (2004) nos apresenta uma conceituação sobre discurso, e deixa claro que mesmo o discurso sendo concebido como um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia, tendo a sua materialidade na língua, os recursos expressivos da língua não são desconsiderados. De acordo com o estudioso brasileiro é a partir de certas características da língua que a discursividade se materializa. Desse modo, “o discurso só se constitui pelo trabalho com e sobre os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas” (POSSENTI, 2004, p. 18). E essa exploração dos recursos de expressividade da língua pode não ser clara para os interlocutores, que muitas vezes não têm acesso consciente aos efeitos de sentido que são produzidos.

A linguagem como discurso será a veia de sustento de nossa pesquisa, a qual nos leva à AD francesa. A Análise do Discurso, como a própria nomeação indica, se dedica aos estudos do discurso, entretanto, conforme ressalta Gregolin (2008), por ter o mesmo objeto, o discurso, não implica dizer que se trata de uma mesma Análise do Discurso. Com isso, segundo Gregolin “é mais coerente pensar que há várias “análises dos discursos”. De acordo com a teórica brasileira a AD é um campo de vizinhanças teóricas, sendo assim, “se entendemos discurso como produção de sentidos, realizada por sujeitos histórico-sociais, por meio da materialidade da linguagem, temos necessidades de articular teorias da linguagem, do sujeito, do histórico-social” (GREGOLIN, 2008, p. 27).

Dada essa diversidade e complexidade na abordagem da Análise do discurso, Gregolin (2008) nos fala de uma AD brasileira,

por isso se temos uma Análise do discurso de tradição francesa podemos chamá-la hoje de brasileira porque surgindo em outro momento histórico em outro espaço geográfico e institucional adquiriu outras características, tem outras problemáticas, formula outras perguntas (GREGOLIN, 2008, p. 29).

Temos assim, segundo Gregolin uma vertente francesa, a qual influencia fortemente a “AD brasileira” e o desconhecimento de toda a complexidade histórica que envolve a AD francesa, em alguns casos dá origem a certos discursos equivocados:

os mais comuns são aqueles que associam o projeto teórico da AD pecheutiana com suas formulações iniciais, fortemente matizadas pelas propostas althusserianas e, por isso, centradas na discussão sobre a interpelação ideológica, o assujeitamento, os aparelhos ideológicos etc. São bastante recorrentes, ainda hoje, vulgatas que afirmam: “para a análise do discurso, o sujeito é assujeitado” ou “para análise do discurso tudo é ideológico” (GREGOLIN, 2008, p. 29).

A AD, provinda de Pêcheux, tem “em sua base teórico-metodológica a articulação entre (leituras do) estruturalismo, (leituras do) marxismo e (leituras do) freudismo” (GREGOLIN, 2008, p. 27). Pêcheux, segundo Gregolin, dialoga com Foucault, Lacan, Bakhtin e os historiadores da Nova História, refazendo assim suas formulações iniciais, fortemente influenciadas pelas propostas de Althusser. Propostas essas ancoradas na teorização dos aparelhos ideológicos, de onde se extrai como tese central o assujeitamento do sujeito a determinada ideologia.

Michel Pêcheux é um dos principais representantes dos estudos da Análise do Discurso na França; para sermos mais precisos, podemos dizer que ele foi o instaurador da AD francesa. Pêcheux (apud, HENRY 1990), nos fala dos instrumentos científicos de outras ciências e de suas respectivas objetividades. No entanto, a preocupação do teórico consiste na priorização de um objeto científico (instrumento) para as ciências sociais que não é extremamente técnico. Tais ciências, para Pêcheux, são extremamente técnicas e têm uma ligação com a prática política e com as ideologias desenvolvidas e essas, sobretudo têm um instrumento – o discurso. E é justamente a partir do discurso político e da análise dele que Pêcheux percebe que é possível intervir teoricamente rompendo assim com a concepção de linguagem instrumental tradicional. Para tanto, o teórico segue uma orientação do estruturalismo europeu, embora não possa ser considerado um estruturalista. De acordo com Paniago:

a constituição da Análise do Discurso representa, para Pêcheux, uma tentativa de colocar em suspenso a concepção instrumental da linguagem, advinda do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, que provocou profundas transformações na ciência linguística, porque propôs um deslocamento conceitual, em que se separou a *prática* da *teoria* da linguagem. Nesse sentido, deixou-se de estudar a língua como um meio de expressão de sentido; a língua deveria ser estudada como um sistema, e seu funcionamento é que deveria ser descrito (PANIAGO, 2005, p. 21).

Pêcheux preocupa-se com as relações entre a linguagem e a ideologia. Contudo, de acordo com Henry (1990), Pêcheux não se atém a essa relação e volta sua atenção para outros

problemas como o das ligações entre o objeto de análise e da teoria do discurso e o objeto da linguística. No entanto, em um nível, mais profundo desses problemas Pêcheux parece ter se deparado novamente com a ideologia, uma vez que existe uma ligação entre o sujeito da linguagem e o da ideologia.

A relação entre a língua e a história nos processos discursivos trata de uma investigação primordial nas teorias da AD. Assim, “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2007, p. 25). A AD proposta por Pêcheux insere a “exterioridade” como elemento constitutivo dos sentidos que vai recorrer a conceitos exteriores para conseguir uma análise mais complexa da linguagem. A questão fundamental é entender como se relacionam os elementos intradiscursivos – da ordem da língua – com os elementos interdiscursivos – considerando essa “exterioridade” como constitutiva do sentido (GREGOLIN, 2001, p. 12-13).

Assim, de acordo com Paniago (2005), ao propor a exterioridade como constitutiva dos discursos, a AD se contrapõe ao caráter de imanência característico de todas as outras ciências da linguagem. A AD apresenta também um caráter transdisciplinar, está em contato com a Psicanálise, a Filosofia, a História, dentre outras. Para a AD, o sujeito é quase sempre destituído do domínio de seu dizer, pois é interpelado pela ideologia. Dessa forma, conforme Paniago, o sujeito da AD produz seu discurso a partir de determinadas posições ideológicas que não são ocupadas conscientemente e nem individualmente, pelo fato de o sujeito ser socialmente constituído. Assim, Paniago nos diz que o sujeito da AD é cindido, clivado, descentrado e não é a origem dos processos discursivos dos quais participa.

Nessas primeiras seções de nosso trabalho fizemos um breve percurso teórico sobre o estudo da linguagem, desde sua tríplice divisão (linguagem, língua e fala) feita por Saussure, passando pelos indícios de subjetivação em Benveniste até chegar à linguagem vista como um todo (língua e fala) incluindo-se nesta perspectiva o discurso, à linguagem como discurso. Vimos que Michel Pêcheux foi o instaurador dos estudos discursivos apoiando-se nas concepções teóricas propostas por Althusser, Foucault, Bakhtin e Lacan. A partir daí a linguagem não é mais vista como mero instrumento de classificação e/ou de comunicação, e sim como englobante de todo o processo histórico-social e ideológico no seu processo de constituição. Surge assim, a Análise do Discurso, a qual tem como objeto, o discurso, em sua diversidade de abordagens. Portanto, a linguagem pode ser vista como um processo discursivo para além das estruturas linguísticas, tendo o exterior incorporado em seu estudo e tem na linguagem uma formadora de subjetividades.

Apresentamos no próximo item, o lugar de Foucault na AD, e é a partir desse lugar que daremos prosseguimento em nossa pesquisa demarcando os princípios teóricos desse filósofo em nosso estudo.

1.1.2 Foucault e seu lugar na AD

Foucault a exemplo de Pêcheux vai além das estruturas linguísticas, embora não seja reconhecido como pós-estruturalista e nem mesmo para muitos estudiosos, como sendo figura de fundamental importância nos estudos discursivos. Tais fatos são extremamente aceitáveis, uma vez que o filósofo francês se interessa por diversas problemáticas, desde a história da loucura, à constituição de uma ética e estética de si, arqueologia dos saberes, genealogia dos poderes dentre outras. Dessa forma o filósofo

buscou compreender a transformação histórica dos saberes que possibilitaram o surgimento das “ciências humanas” na sua fase chamada de “arqueológica”; tentou compreender as articulações entre os saberes e os poderes, na fase denominada de “genealógica”; investigou a construção histórica das subjetividades, em uma “ética e estética da existência (GREGOLIN, 2004, p. 54).

O filósofo francês, em seus estudos, busca por discursos constitutivos do sujeito. E essa busca, segundo Gregolin (2008) não é feita por Foucault de um lugar disciplinar estabelecido, pois

ele não está na Filosofia, na Antropologia, na História – apesar de questionar os métodos e concepções fundamentais desses campos –, e muito menos, na Linguística, apesar de pensar sobre a linguagem, dialogar conflituosamente com Saussure na sua fase arqueológica e nunca ter deixado de considerar como central a ideia de que são os dizeres que constituem os objetos (GREGOLIN, 2008, p. 31).

Com isso, segundo Gregolin (2008), existe uma “vulgata” brasileira que ainda afirma que Foucault não tem nada a ver com a linguagem e com o discurso, não só devido ao fato da diversidade de abordagens feitas por esse filósofo e sim por dois outros fatores reconhecidos pelos respectivos lugares discursivos. O primeiro fator se dá pelo motivo de no campo genérico da AD brasileira se negar o lugar de Foucault no desenvolvimento da AD. Essa afirmativa, de acordo com Gregolin, é baseada num texto de Lecourt (1970), no qual ele critica as propostas da arqueologia foucaultiana e afirma que ela promove a “elisão com o linguístico.” O segundo fator, conforme Gregolin, se consolida no fato de a maioria das leituras de Foucault feitas no Brasil ser em grande maioria de pesquisadores de outras áreas (Filosofia, Educação, Sociologia, etc.). Portanto, num primeiro momento, tanto na área de Letras quanto em outras áreas, parece estranho associar Foucault a uma preocupação linguística e/ou discursiva.

Desse modo, de acordo com Gregolin, a proposta de Foucault para uma “análise dos discursos” recai em questionamentos sobre as condições de emergência de dispositivos

discursivos que buscam sustentar práticas ou engendrará-las. Dessa forma, a teórica nos diz que uma análise de discursos pensada a partir da “caixa de ferramentas” foucaultiana deve se fundar num projeto que proponha compreender a formação, a circulação e a transformação das práticas discursivas:

ao olhar para os discursos, Foucault quer interrogar as relações entre práticas discursivas e práticas histórico-sociais. No interior de uma formação social, quer entender as relações que os enunciados mantêm entre si e com acontecimentos técnicos, políticos, sociais e como as verdades, os sujeitos, os objetos são construídos por meio da produção e circulação de discursos (GREGOLIN, 2008, p. 34).

Para Rajchman (apud, GREGOLIN, 2004), Foucault não concebe seu trabalho como homogêneo, pois se preocupa em investigar as rupturas, as contingências, a fissura e as re-elaborações do que se apresentava como tradição. Ao abordar a Nova História, em sua Arqueologia do Saber percebemos tais caracterizações (vale enfatizar que tais caracterizações não ficam restritas à Arqueologia do Saber). Foucault, nessa sua produção científica, nos diz que a Nova História permite rupturas e deslocamentos descontínuos, ela se afasta da história tradicional que primava pela continuidade do pensamento a partir uma mentalidade coletiva, mas homogênea. Parece paradoxal essa assertiva, “uma mentalidade coletiva, mas homogênea”. Como uma mentalidade coletiva, heterogênea, pode ser individualizada, homogênea? Atualmente é fácil propor tal questionamento, devido ao avanço dos estudos linguísticos e filosóficos, fato que não era tão simples anteriormente.

A história tradicional se fixa na continuidade apoiando-se nos monumentos do passado em forma de documentos, a descontinuidade era suprimida pelo historiador, assim como a fala fora suprimida por Saussure. A história tradicional segue os preceitos estruturalistas. Foucault nos fala de traços importantes da Nova História:

um dos traços mais essenciais da história nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza; por isso, a inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise (FOUCAULT, 2008a, p. 10).

Com isso, ao abordar um dos traços essenciais da Nova História, o deslocamento com o descontínuo, Foucault nos apresenta uma discussão teórica sobre a ruptura com a continuidade (com a noção de tradição histórica). Assim, a noção de descontinuidade, de rupturas e de

transformação é primordial para a análise histórica do discurso, pois, de acordo com Foucault, é preciso acolher cada momento do discurso em sua “irrupção” de acontecimento, não sendo preciso remetê-lo à longínqua presença da sua origem e sim na pontualidade de seu acontecimento.

Ao suspender as formas imediatas de continuidade, tem-se um domínio liberado; um domínio imenso, o qual, conforme Foucault (2008) é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos, em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um. Para tanto, para buscar as unidades que se formam na dispersão dos enunciados, o filósofo francês, apresenta o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos, o qual é distinto da análise da língua por se tratar de um conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas. E a partir dessa descrição dos acontecimentos discursivos, Foucault nos propõe esse questionamento (tão utilizado pelos analistas do discurso): “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008a, p. 30).

Com a supressão da continuidade, segundo Foucault (2008a) a singularidade de acontecimento pode ser restituída ao enunciado. Desse modo é possível mostrar que a descontinuidade surge em sua irrupção histórica e está no simples fato enunciado. “Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008a, p. 31).

Os conceitos ligados à teoria do discurso na Arqueologia do Saber, conforme Gregolin (2004) são provindos da discussão do conceito de história e sua relação com o método arqueológico. Em seus trabalhos denominados como arqueológicos de acordo com Fonseca-Silva (2004), Foucault provoca uma ruptura com as concepções estruturalistas e marxistas althusserianas ao propor a descrição de epistemes, fato que não o torna um epistemólogo, ressalta a estudiosa, vez que seu objeto consiste em determinar por que aparecem determinados enunciados e não outros em seu lugar. Foucault (2003a), em entrevista concedida aos estudantes de *Los Angeles*, ao esclarecer o sentido da palavra arqueologia, nos dá uma visão geral dos seus estudos arqueológicos e reforça a importância de se estabelecer relações entre os acontecimentos discursivos no momento de sua “irrupção”:

o termo “arqueologia” remete, então, ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo. Uma outra razão pela qual utilizo essa palavra concerne a um objetivo que fixei para mim. Procuo reconstruir um campo histórico em sua totalidade, em todas as suas dimensões políticas, econômicas e sexuais. Meu problema é encontrar a matéria que convém analisar, o que constitui o próprio fato do discurso. Assim, meu projeto não é fazer um trabalho de historiador, mas descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos (FOUCAULT, 2003a, p. 257-258).

Diante do exposto, podemos dizer que os conceitos ligados à teoria do discurso de uma forma generalizada são problematizados na definição de discurso apresentada por Foucault. O filósofo chama de discurso

um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (FOUCAULT, 2008a, p. 132-133).

Para finalizar esta seção, tomamos emprestadas as palavras de Gregolin (2004), para nos ajudar a compreender a AD pensada sob o viés foucaultiano. De acordo com a estudiosa essa AD pode:

descrever as articulações entre a materialidade dos enunciados, seu agrupamento em discursos, sua inserção em formações discursivas, sua circulação através de práticas, seu controle por princípios relacionados ao poder, sua inscrição em um arquivo. A tudo isso, acrescenta-se o princípio da não evidência do sentido, da não transparência do dizer (GREGOLIN, 2004, p. 108).

1.1.3 Nas ondas da Arqueologia: Enunciado e seus constituintes

Discurso, para Foucault, é um conjunto de enunciados, e estes enunciados têm alguns elementos no processo de sua constituição, a saber: formação discursiva, prática discursiva, história (a *priori* histórico e arquivo) e o sujeito. Antes de chegarmos diretamente às conceituações dos elementos constituintes do enunciado (uma vez que tais conceitos são imbricados mesmo que de forma implícita na definição de enunciado) vejamos como o estudioso francês define enunciado.

Antes de nos apresentar uma definição sobre enunciado, Foucault (2008a) tem toda uma preocupação em nos esclarecer o que não seria um enunciado. Frase e proposição (atos ilocutórios), de acordo com o filósofo, não são sinônimas de enunciado, pois este não pode ser definido pelos caracteres gramaticais da frase e os enunciados nem sempre estão presentes nestes atos. O enunciado para a análise lógica trata-se, portanto de um suporte acidental, ou seja,

é o que resta quando se extrai e define a estrutura de proposição. Já para a análise gramatical, é a série de elementos linguísticos na qual se pode reconhecer, ou não a forma de uma frase. A língua, segundo Foucault, não existe se não houver enunciados, no entanto, nenhum enunciado é indispensável à existência da língua que

só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais. Língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas (FOUCAULT, 2008a, p. 96).

Foucault (2008a) acrescenta ainda que para a sequência de elementos linguísticos possa ser considerada e analisada como um enunciado, ela precisa ter existência material. A materialidade é constitutiva do próprio enunciado, pois esse precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data e quando esses requisitos se modificam, o enunciado muda de identidade. A materialidade do enunciado (discurso, frase, texto) é repetível, entretanto, o enunciado não é repetível. Parece paradoxal tal assertiva, mas Foucault nos esclarece nos livrando de qualquer tipo de paradoxo:

um enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento; e a relação que mantém com o que enuncia não é idêntica a um conjunto de regras de utilização. Trata-se de uma relação singular: se, nessas condições, uma formulação idêntica reaparece – as mesmas palavras são utilizadas, basicamente os mesmos nomes, em suma, a mesma frase, mas não forçosamente o mesmo enunciado (FOUCAULT, 2008a, p. 101).

A repetibilidade da materialidade do enunciado caracteriza uma função enunciativa. E essa função enunciativa, segundo Gregolin (2004), de certa forma “fiscaliza” o enunciado impondo algumas regras de controle, pois “entre o enunciado e o que ele enuncia não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação que envolve os sujeitos, que passam pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado” (GREGOLIN, 2004, p. 89-90). Portanto, de acordo com Foucault (2008a) a função enunciativa além de permitir ao enunciado aparecer como um objeto científico e paradoxal permite também que ele apareça como um objeto que se coloca em campos de utilização pelos homens, se oferecendo “a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga” (FOUCAULT, 2008a, p. 119).

Foucault (2008a) nos diz que o enunciado não é a projeção direta sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações. O enunciado, não é livre, “neutro e independente”, mas sempre, conforme Foucault, um enunciado faz parte

de uma série ou conjunto que desempenha um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo, constituindo-se num jogo enunciativo. Assim,

não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Só se pode falar de um enunciado, na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola (FOUCAULT, 2008a, p. 112).

De enunciado chegamos à formação discursiva. Na soma de continuidade, descontinuidade, dispersão e rupturas dos enunciados, temos um resultado, um denominador (in)comum apresentado pelo próprio filósofo, as regularidades discursivas, as quais são possibilitadas pela formação discursiva:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade(uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008a, p. 43).

Gregolin (2004) nos diz que o conceito de formação discursiva deriva do conceito de enunciado, ao vermos esse como forma de repartição e sistemas de dispersão. Assim, de acordo com a estudiosa brasileira, partindo do problema da descontinuidade no discurso e da singularidade do enunciado, Foucault propõe que as dimensões próprias do enunciado sejam utilizadas na demarcação das formações discursivas.

O enunciado tem na formação discursiva seu princípio de regularidade, mas como ele não é livre para enunciar, tem na prática discursiva seu princípio de interdição. Assim, “as práticas discursivas determinam que nem sempre tudo pode ser dito, que aquilo que pode ser dito é regulado por uma ordem do discurso” (GREGOLIN, 2004, p. 95). Prática discursiva pode ser definida como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

Conforme observamos em nossos estudos, a história faz parte de todas as conceituações lançadas por Foucault (2008a) em sua Arqueologia; o discurso “é de parte a parte, histórico – fragmentos de história”; o enunciado (materialização do discurso) “desde sua raiz, ele se delineia em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta

relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual” e a formação discursiva, é a regularidade histórica materializada no enunciado, o qual é histórico. Com isso, Foucault desdobra desta história descontínua o *a priori* histórico e o arquivo. O primeiro impõe regras para as práticas discursivas e o segundo, faz aparecerem os enunciados possibilitados pela prática discursiva. Vejamos mais de perto esses dois desdobramentos da história.

A forma positividade, segundo Foucault, desempenha o papel do que ele chama de *a priori* histórico. Essa forma de positividade define um campo em que podem ser desenvolvidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos (FOUCAULT, 2008a, p. 144). O *a priori* histórico, conforme Foucault, “deve” dar conta dos enunciados em sua dispersão, pois esses não têm apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história específica que não o reconduzem às leis de um devir estranho.

Portanto, o *a priori* histórico é um conjunto de regras que caracteriza uma prática discursiva. E os sistemas de enunciados instaurados pelas práticas discursivas como acontecimentos e compreendidos em sua possibilidade e em seu campo de utilização podem, segundo Foucault(2008a), serem chamados de arquivos. O arquivo é o sistema geral da formação e transformação dos enunciados e a partir dele tem-se a lei do que pode e deve ser dito (práticas discursivas).

Para que o enunciado possa existir, além dos seus elementos constitutivos já abordados, falta um e talvez o mais importante “elemento”, uma “instância produtora”, pois sem ela o enunciado não existiria. Foucault (2008a) reconhece que para que uma série de signos possa existir é preciso de uma “uma instância produtora”, um autor/ sujeito. E é sobre esta “instância produtora”, o autor/sujeito e suas relações de poder que nos debruçamos no capítulo 2.

CAPÍTULO 2

FOUCAULT E O SEU LUGAR EM NOSSO ESTUDO

Foucault ao lançar suas teorias nos propõe reflexões sobre elas; o filósofo não nos dá uma teoria “pronta e acabada”. Boa parte dos estudos foucaultianos são voltados para o sujeito, para os discursos constituintes deste sujeito. Em seu texto “O sujeito e o poder”, Foucault enfatiza que o objeto do seu trabalho

não foi o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar as bases para uma tal análise. Procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura; tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

O sujeito em Foucault “é o resultado de uma produção que se dá no interior do espaço delimitado pelos eixos do ser-saber, do ser-poder e ser-si” (GREGOLIN, 2004, p. 59). Estes eixos são apresentados em três momentos da obra foucaultiana. Em um primeiro momento, segundo Gregolin (2004), Foucault pesquisa os diferentes modos de investigação que objetivam o sujeito com sua atenção voltada para a história da loucura, da medicina e de campos do saber que trataram dos temas da vida, da linguagem e do trabalho. Assim, Foucault utiliza o método arqueológico para entender a história dos saberes. De acordo com Fonseca-Silva (2004) o homem (sujeito), para o filósofo francês, é requerido pela contextura do saber moderno e tem dupla posição na configuração do saber, seja como homem objeto do saber e/ou seja como homem como sujeito do saber.

No segundo momento, segundo Gregolin (2004), Foucault estudou a objetivação do sujeito a partir de práticas divergentes. Com isso, Foucault, empreende a análise das articulações entre os saberes e os poderes, a partir de uma genealogia de poder (Vigiar e Punir, 1975). Assim, a partir de análises genealógicas, surge a ideia de que o poder se dissemina na sociedade em inúmeros micro-poderes, daí a visão de uma micro-física do poder. O centro conceitual de Vigiar e Punir, de acordo com Fonseca-Silva (2004), é a noção de microfísica do poder, ou seja, uma noção relacional em que o poder se exerce a partir de inumeráveis pontos (posteriormente no item 2.2 explicitamos melhor as relações de poder). Foucault, segundo Fonseca-Silva (2004) ao deslocar o conceito de disciplina ao centrá-lo na articulação do poder-saber, aborda as formações discursivas e as formações não discursivas. A disciplina se configura

num controle social e faz funcionar relações de saber e de poder que produzem a verdade do sujeito controlado pelas práticas disciplinares. No livro *a História da sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault, conforme Fonseca-Silva (2004), defende que a sexualidade é um dispositivo histórico sustentado por discursos, saberes e poderes e nos mostra que a vida e a subjetividade são tidas como objeto do biopoder e o poder como multiplicidade de forças.

No primeiro e segundo momento de sua obra, Foucault centra suas discussões na questão do sujeito em sua relação com o saber e com o poder e no terceiro momento, na questão do sujeito em sua relação com a ética. Nesse momento, Foucault, segundo Gregolin investiga a subjetivação a partir de técnicas de si, do governo de si e dos outros, “orientando suas pesquisas na direção da sexualidade, da constituição histórica de uma ética e estética de si” (GREGOLIN, 2004, p. 55). Para introduzir a ética em suas discussões, Foucault, segundo Fonseca-Silva (2004), depois de 1976, nos cursos do Collège de France, faz um deslocamento teórico do eixo do poder com vistas a dar voz à resistência e manter o poder sobre o controle. Assim, Foucault

substitui o conceito de poder pelo de governo, o que torna possível a temática do governo de si, ou seja, o deslocamento teórico no eixo do sujeito. Assim, a governamentalidade definida pelo autor é a relação entre as técnicas de governo dos outros e as do governo de si (FONSECA-SILVA, 2004, p. 59).

Nos volumes II e III de *História da sexualidade* (*Uso dos prazeres e o Cuidado de si*) de acordo com Fonseca-Silva (2004) têm-se os resultados dos estudos de Foucault sobre as tecnologias de si na antiguidade, em que encontramos o sujeito-forma suscetível de ser atualizado no processo de sua constituição entre o sexo e si mesmo. Dessa forma, Foucault propõe, segundo Fonseca-Silva, fazer a genealogia do homem do desejo fazendo um estudo (desde a Antiguidade Clássica até os primeiros séculos do cristianismo) sobre as formas e modalidades de relação consigo, pelas quais o indivíduo se reconhece como sujeito ético por meio das práticas de si. Portanto, de acordo com Fonseca-Silva, a ética para Foucault, é a possibilidade de apontar o sujeito que constitui a si próprio como sujeito das práticas sociais.

Fonseca-Silva (2004) se refere a esses eixos (ser-saber, do ser-poder e ser-si) como um projeto que se constituiu a partir da tentativa de Foucault em fazer uma arqueogenealogia do sujeito. Para a estudiosa, a divisão do sujeito nos três domínios (saber, poder e ser-si/ética) se justifica porque para Foucault “a noção de sujeito é histórica e tem diferentes usos em diferentes *epistemes*, evitando, assim, o que ele chamou de sono das filosofias antropologizantes” (FONSECA-SILVA, 2004, p. 28). Portanto, para Foucault, segundo Fonseca-Silva, o sujeito é constituído pelos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos.

Vimos que na primeira parte de seu trabalho, Foucault se ateve aos diferentes modos de investigação que procuram aceder ao estatuto de ciência a partir de diferentes modos de objetivação: na objetivação do sujeito falante na gramática geral, na filologia e na linguística; na objetivação do sujeito produtivo e na objetivação devida ao simples fato de existir na vida, na história natural ou na biologia. Já na segunda parte de seu trabalho, o filósofo francês, estudou a objetivação do sujeito a partir das práticas divergentes (o sujeito quer dividido no interior dele mesmo, quer dividido dos outros). E por último, Foucault procurou estudar como o ser humano se transforma em sujeito, direcionando suas pesquisas para a sexualidade, mostrando como um ser humano tem aprendido a se reconhecer como sujeito de uma sexualidade. Dessa forma, Foucault faz questão de ressaltar que “não é portanto, o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral das [suas] investigações” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Como foi dito na introdução desse texto, tomamos como nosso objeto de estudo as práticas discursivas do Gestar II. Desse modo, investigamos como o sujeito professor de Língua Portuguesa da segunda fase do ensino fundamental 6º ao 9º ano é disciplinarizado para a prática docente. Mas antes de chegarmos a nosso capítulo de análise, cabe a nós num primeiro momento enfatizar o sujeito e as suas relações de saber e poder sob a ótica foucaultiana.

2.1 O Sujeito em Foucault

Antes de aprofundarmos nossos estudos relacionados ao sujeito foucaultiano, observamos de que forma esse sujeito foi conquistando o seu lugar na linguagem.

O sujeito no estruturalismo não era visto como indissociável do processo enunciativo e sim como comunicador e/ou receptor. Fato contestado por Bakhtin (1997) ao abordar o complexo processo da comunicação verbal. Segundo Bakhtin (1997), as funções que até então eram consideradas pela linguística (o ouvinte e o receptor – parceiro do locutor) dão uma imagem distorcida do processo complexo da comunicação verbal. Dessa forma, nos cursos de Linguística geral, incluindo-se os de Saussure, têm-se no locutor e no ouvinte (quem recebe a fala), os representantes da comunicação verbal. Assim, segundo o filósofo russo, pode-se reconhecer um esquema de processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Contudo, Bakhtin não considera esses esquemas como sendo errados e de certa forma, esses correspondem a certos aspectos reais da comunicação verbal. A crítica maior de Bakhtin é em se considerarem esses esquemas como representando o todo real da comunicação verbal. Ao se fazer essa consideração, o todo real da comunicação verbal se transforma em “ficção científica”, assegura Bakhtin.

Já Benveniste, na sua teoria subjetivante da linguagem, inclui o sujeito como indissociável desta, entretanto, um sujeito “egoísta”, com plena autonomia sob seu interlocutor; um sujeito “dono” do seu dizer; um sujeito estritamente linguístico (Cf item 1.1 deste texto); um sujeito ilusório, fonte intencional de seu dizer, conforme nos diz Pêcheux (1990). Bakhtin mesmo não tendo se dedicado a uma problematização maior do sujeito da linguagem, ao falar das relações dialógicas do processo de comunicação verbal, nos apresenta como seria este sujeito da linguagem:

o próprio locutor como tal é, em certo grau um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua, que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 292).

Dahlet (1997) nos diz que o dialogismo bakhtiniano tem consequência imediata na maneira de conceber o discurso como uma construção híbrida, entretanto, tem uma menor influência na organização do sujeito:

se ele faz com que se conceba que o sujeito modifica o seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam elas reais ou imaginadas, e desse outro, localizado em seu interlocutor, e portanto, que esse mesmo sujeito não é fonte primeira de sentido, o dialogismo bakhtiniano não organiza propriamente uma descrição da subjetividade correspondente a essa concepção do sujeito como lugar da passagem de discursos submersos e de palavras diante dele (DAHLET, 1997, p. 60).

Bakhtin introduz a possibilidade de um conhecimento relativo de um sujeito mantido pelo discurso dos outros. Muito temos visto sobre o outro do discurso, mas Dahlet (1997) nos apresenta o outro do sujeito para Bakhtin. O outro do sujeito bakhtiniano conforme Dahlet é a pessoa na qual podem desaparecer todos os outros, inclusive o “eu”. Portanto, o outro do sujeito na perspectiva de Bakhtin é um “nós”. É clivado no “nós” que o sujeito se vê homem em Bakhtin.

O sujeito em Bakhtin visto por esta perspectiva se aproxima um pouco do sujeito foucaultiano, ao considerarmos a posição e função sujeito defendida pelo filósofo francês. Mas o sujeito bakhtiniano não é muito visitado pela grande maioria dos estudiosos da AD, mesmo porque, o próprio filósofo russo preocupou-se em priorizar um dialogismo voltado para o discurso. Vejamos o sujeito em Pêcheux, um tipo bastante em evidência na AD.

Pêcheux, como bom seguidor de Althusser, o qual teorizou sobre os Aparelhos Ideológicos e Repressores do Estado, não teve problemas em incorporar em suas teorizações, a ideologia. Althusser (apud HENRY, 1990) nos diz que a ideologia existe “por e para os sujeitos”. Logo, para Pêcheux (1990), o sujeito é ideológico, ele é interpelado pela ideologia, mas tem a ilusão de que está exercendo a sua livre vontade. Pêcheux nos fala de uma forma-sujeito e para que haja essa forma-sujeito, as formações discursivas (FD) são imprescindíveis:

o ‘sentido’ de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos). É este fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja “dotada de sentido” que se acha recalcado para (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na fonte do sentido, sob a forma da retomada pelo sujeito de um sentido universal preexistente (isto explica, particularmente, o eterno par individualidade/universalidade, característico da ilusão discursiva do sujeito) (PÊCHEUX, 1990, p. 169).

O conceito de formação discursiva foucaultiano, é reelaborado por Pêcheux incluindo-se nessa as formações ideológicas. As formações discursivas vão possibilitar o que o sujeito pode ou não dizer. De acordo com Pêcheux:

uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas (PÊCHEUX, 1990, p. 167-168).

Mesmo a enunciação do sujeito sendo regida pelas formações discursivas, este tem a ilusão de ser fonte de seu discurso, o qual, conforme Pêcheux é afetada por dois tipos de esquecimento, o número 1 e o número 2. Pêcheux (1988, p. 173) caracteriza esses dois tipos de esquecimento:

- A noção de sistema inconsciente caracteriza o esquecimento nº 1. O sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da FD que o domina. Esse tipo de esquecimento remete, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que esse exterior determina a FD.
- Esquecimento nº 2 – o sujeito-falante “seleciona” no interior da FD que o domina, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

Brandão (1996) nos apresenta uma boa reflexão sobre estes dois tipos de esquecimento. Pelo esquecimento nº 1 proposto por Pêcheux, segundo Brandão, o sujeito se coloca como a origem do que diz, como sendo fonte exclusiva do sentido do seu discurso. Esse esquecimento é de natureza inconsciente e ideológica e é tido como o lugar constitutivo da subjetividade. A partir desse esquecimento o sujeito rejeita, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que é ele o criador do seu discurso.

Já pelo esquecimento nº 2, o sujeito é pré-consciente ou consciente na medida que retoma seu discurso para explicar a si mesmo o que diz e para antecipar o efeito do que diz, utiliza-se de estratégias discursivas como a interrogação retórica, a reformulação tendenciosa e o uso de forma manipulada da ambiguidade. Com isso, temos, de acordo com Brandão, a operação da seleção linguística que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito. Essa operação “dá ao sujeito a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade. Constitui o ponto de articulação da linguística como a teoria do discurso” (BRANDÃO, 1996, p. 66).

De acordo com Brandão (1996), a ilusão do sujeito como sendo dono absoluto de seu dizer é abordada na AD, entretanto, essa linha de estudos se posiciona criticamente em relação a esta ilusão e aborda o sujeito disperso, apresentado por Foucault em sua *Arqueologia do Saber*, reconhecendo assim, os papéis e as posições que o sujeito ocupa em seu processo enunciativo. O sujeito para Foucault é a “instância produtora” de enunciados, um autor:

esse “autor” não é idêntico ao sujeito do enunciado; e a relação de produção que mantém com a formulação não pode ser superposta à relação que une o sujeito enunciante e o que ele enuncia. Não tomemos, pois seria demasiado simples, o caso de um conjunto de signos materialmente moldados ou traçados: sua produção implica um autor; não há, entretanto, nem enunciado nem sujeito do enunciado. Poderíamos lembrar também, para mostrar a dissociação entre o emissor de signos e o sujeito de um enunciado, o caso de um texto lido por uma terceira pessoa, ou do ator representando seu papel (FOUCAULT, 2008a, p. 104).

Portanto, o autor para Foucault, não se constitui como o mesmo, como único autor, mesmo que seja num romance literário, os enunciados do romance não têm o mesmo autor/sujeito. De acordo com Foucault, nesses enunciados ainda que só os atribua a si, não supõe para o sujeito enunciante os mesmos caracteres e nem a mesma relação entre o sujeito e o que ele está enunciando. Entretanto, não seria apenas uma particularidade da literatura, a ausência do autor, ela pode ser generalizada na medida em que o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não a mesma de um enunciado a outro, “na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e

na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2008a, p. 105). Assim

não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente. Ele não é, na verdade, causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso (FOUCAULT, 2008a, p. 107-108).

O lugar ocupado pelo sujeito de acordo com Foucault (2008) é determinado e vazio e pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, é um lugar variável (variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma). Sendo assim, esse lugar, segundo Foucault, se configura numa dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa. Com isso, na medida em que pode ser assinalada a posição de sujeito num determinado conjunto de signos, estes podem ser reconhecidos como enunciados. Desse modo, Foucault enfatiza que descrever uma formulação enquanto enunciado consiste em determinar a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.

Foucault, em *O Sujeito e o Poder* (1995), nos fala que todos seus estudos foram voltados para o sujeito (Cf. item anterior) e a partir de suas próprias palavras podemos identificar como o sujeito era visto nestes três eixos/momentos apontados por Gregolin. Tem-se o sujeito constituído pelo saber:

existem em primeiro lugar os diferentes modos de investigação que procuram aceder ao estatuto de ciência; penso, por exemplo, na objetivação do sujeito falante na gramática geral, na filologia e na linguística. Ou também, sempre neste primeiro modo, na objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que produz, em economia e na análise das riquezas. Ou ainda, para tomar um terceiro exemplo; na objetivação devida aos simples fato de existir na vida, na história natural ou na biologia (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Tem-se o sujeito constituído pelo poder:

na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que designarei ‘práticas divergentes’. O sujeito quer dividido no interior dele mesmo, quer dividido dos outros. Este processo faz dele um objeto. As

partilhas entre o louco e o homem são de espírito, o doente e o indivíduo de boa saúde, o criminoso e o “bem comportado”, ilustra esta tendência (FOUCAULT, 1995, p. 231).

E o sujeito voltado para uma ética e estética de si:

enfim, tenho procurado estudar – é esse o meu trabalho em curso – a maneira que um ser humano se transforma em sujeito; tenho orientado minhas pesquisas na direção da sexualidade, por exemplo – a maneira como um ser humano tem aprendido a reconhecer-se como sujeito de uma “sexualidade”. Não é portanto, o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral das minhas investigações (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Gregolin (2004) afirma que o sujeito em Foucault não é pensado a partir de uma concepção humanista, tendo uma individualidade como fonte de sentidos e da história. Isso, segundo a estudiosa brasileira, se configura num “anti-humanismo”, o qual é compartilhado com Althusser. Entretanto, este “anti-humanismo” é visto por um ângulo diferente por ambos os filósofos. Em Althusser, esse anti-humanismo, segundo Gregolin nos remete à ideia da interpelação ideológica e está na base do conceito de História como um processo sem sujeitos e sem fins. Dessa forma, os sujeitos são agentes da História, mas, de acordo com a estudiosa brasileira, são determinados e introduzidos no complexo das relações sociais, jurídicas e ideológicas que, impõem a todo indivíduo a forma-sujeito. Portanto, “não são os homens em geral que exercem o papel ativo na História, mas homens concretos revestidos de forma-sujeito, processo determinado da determinação ideológica” (GREGOLIN, 2004, p. 135).

Por outro lado, o anti-humanismo em Foucault, de acordo com Gregolin, se refere ao jogo entre discursos que seguem regras próprias às práticas discursivas de uma época. O discurso se constitui num espaço de confrontos materializados em acontecimentos discursivos. E as práticas discursivas estão submetidas a um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas, assim, de acordo com Gregolin, elas não são apenas modos de fabricação de discursos, vez que são definidas por instituições (técnicas, jurídicas, escolares, etc) que ao mesmo tempo se impõem e se mantêm.

Temos em Foucault um sujeito que ocupa um lugar vazio, o qual pode assumir diversos papéis e ser ocupado por qualquer indivíduo. É um sujeito histórico que enuncia a partir de uma determinada formação discursiva, a qual é regida pela prática discursiva. Esse sujeito é subjetivado pelas relações de saber/poder/verdade e pelo controle de si. Sendo assim, em nosso estudo observamos como o Sujeito professor de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano), a partir da posição que ocupa é disciplinarizado para a prática docente pelos processos de subjetivação do dispositivo Gestar II. Mas antes disso, ainda avançamos um pouco mais nos escritos de Foucault. No próximo tópico, abordaremos a questão do poder a partir deste filósofo.

2.2 O Poder em Foucault

Conforme vimos anteriormente todas as três fases dos estudos de Foucault foram voltadas para a constituição do sujeito. Apresentamos algumas considerações sobre a primeira fase de estudos do filósofo, ao abordarmos alguns pontos de sua Arqueologia do Saber. Pontos esses que nos mostram a conceituação de discurso, a qual nos leva a um conjunto de enunciados e esses nos permitem navegar pelos seus constituintes: formação discursiva, prática discursiva, arquivo e a “instância produtora”. Nesta fase e/ou obra, o filósofo francês nos mostrou o discurso como constituidor do sujeito. E neste estudo, Foucault começa a inserir o poder, ao abordar as práticas discursivas, as quais determinam o que pode ser enunciado. Entretanto, é na sua segunda fase, a Genealógica, que o filósofo se atém com maior propriedade nos estudos sobre o poder e sua relação com o saber: poder-saber.

Rabinow e Dreyfus (1995) nos dizem que, na sua fase arqueológica, Foucault prioriza a teoria. Com isso, ele tenta tornar a história das ciências humanas inteligível em termos de regras que regulam e governam todos os atos discursivos sérios. As práticas e as teorias das ciências humanas são subordinadas a uma estrutura teórica que as governa. Assim, de acordo com esses estudiosos, a tarefa do Arqueólogo, “é descrever, em termos teóricos, as regras que regem as práticas discursivas.” Entretanto, nos seus estudos genealógicos, Foucault prima pela prática. Com isso, além da teoria estar subordinada à prática, ela é mostrada como um dos componentes essenciais através dos quais as práticas organizadas operam. Foucault não analisa o poder apenas como uma teoria, se tratando de uma descrição a-contextual, a-histórica e objetiva.

Foucault, de acordo com Rabinow e Dreyfus (1995), introduz a genealogia como um método de diagnosticar e compreender o significado das práticas sociais a partir de seu próprio interior. Foucault (1979a) nos fala que na atividade que pode ser chamada de genealógica podem-se ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretende hierarquizá-los em nome de um conhecimento verdadeiro e dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias tratam

da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 1979a, p. 171).

Com isso, Foucault (1979a) nos fala de duas concepções tradicionais de poder: a jurídica clássica e a marxista geral do poder (funcionalidade econômica do poder). No caso da

teoria jurídica clássica, o poder, é considerado como um direito, como se fosse um bem que pudesse ser transferido ou alienado por um ato jurídico ou um ato fundador de direito a partir da ordem da cessão ou do contrato. Com isso, a constituição do poder político se faz segundo uma operação jurídica da ordem da troca contratual. Já na concepção marxista geral do poder, temos a funcionalidade econômica do poder no sentido em que o poder tem como papel manter relações de produção e reproduzir uma dominação de classe. O poder político, nessa concepção, encontra na economia sua razão de ser histórica, o princípio de sua forma concreta e do seu funcionamento.

Estas concepções de poder apontadas por Foucault o levaram a propor esse questionamento: “se o poder se exerce, o que é este exercício, em que consiste, qual é sua mecânica?” O filósofo nos apresenta duas respostas hipotéticas. Na primeira resposta encontramos o poder como essencialmente repressivo. Assim, o poder reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe. Temos no poder um órgão de repressão em que sua análise deve ser essencialmente dos seus mecanismos. Por outro lado, na segunda resposta hipotética, temos o poder como guerra prolongada por outros meios.

A partir da segunda hipótese de resposta (o poder é guerra, guerra prolongada por outros meios), Foucault, nos apresenta três implicações importantes do poder. Em primeiro lugar as relações de poder nas sociedades atuais têm por base uma relação de força estabelecida historicamente determinável, na guerra e pela guerra. A política é a sanção e a reprodução do desequilíbrio das forças manifestadas na guerra. Em segundo lugar, Foucault nos diz que as lutas políticas, os confrontos a respeito do poder (com o poder e pelo poder) as modificações das relações de força em um sistema político deve ser interpretado apenas como continuações da guerra, como episódios, fragmentações, deslocamentos da própria guerra. Assim, sempre se escreve a história da guerra, mesmo quando se escreve a história da paz e de suas instituições. Por fim, em terceiro lugar, Foucault nos diz que a decisão final só pode vir da guerra, de uma prova de força em que as armas deverão ser os juízes. Com isso, o final da política seria a última batalha e só a última batalha suspenderia o exercício do poder como guerra prolongada.

No século XIX, de acordo com Foucault (2003a) acreditava-se que quando se resolvessem os problemas econômicos se resolveriam todos os efeitos de poder excessivo. Contudo, no século XX descobriu-se que mesmo resolvidas todas as questões econômicas, os excessos de poder permanecem. De acordo com Foucault (1979a) enquanto a questão do poder era subordinada à instância econômica, ela tinha pouca relevância. Assim, as instituições como: o internamento psiquiátrico, a normalização mental dos indivíduos e as penais, vistas apenas pelo viés econômico, tem uma importância muito limitada. Entretanto, se fossem vistas pelo funcionamento geral das engrenagens do poder, elas teriam importância relevante.

Sendo assim, ao analisar o poder desconsiderando o esquema economicista, Foucault, nos fala que nos deparamos com duas hipóteses de análises: Hipótese de Reich e Hipótese de Nietzsche. Na primeira, os mecanismos de poder seriam repressivos e na segunda, a base das relações de poder seria o confronto belicoso das forças. A partir daí, surgem dois sistemas de análise do poder: o antigo sistema dos filósofos do século XVIII e o sistema que tenta analisar o poder político segundo o esquema guerra-repressão. O primeiro de acordo com Foucault (1979a) se articula em torno do poder como direito originário que se cede, constitutivo da soberania, tendo o contrato como matriz do poder político (poder que corre o risco de se tornar opressivo). Já o segundo, se configura no simples efeito e na simples continuação de uma relação de dominação. Portanto, a repressão se dá na prática, no interior desta pseudo-paz, de uma relação perpétua de força.

Estas duas perspectivas de análise serão posteriormente estudadas por Foucault, ao longo de suas obras. Em *Vigiar e Punir* 2004, Foucault, nos fala da forma mais pura do poder, a qual é encontrada na prisão, o poder repressivo, o contrato-opressão. Foucault em conversa com Deleuze nos diz que na prisão, o poder pode se manifestar em seu estado puro, em suas dimensões mais excessivas e ainda se justificar como poder moral; nelas o poder não se esconde, se mostra como tirania levada aos mais íntimos detalhes, e, ao mesmo tempo, é puro, é inteiramente “justificado”, visto que pode inteiramente se formular no interior de uma moral que serve de adorno a seu exercício: sua tirania brutal aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem (FOUCAULT, 1979b, p. 41).

Foucault (2004) nos apresenta uma nova abordagem sobre o poder nas prisões, a partir de uma função social complexa e não apenas como mecanismo de repressão, é mais rentável vigiar do que punir. Essa abordagem corresponde a um novo tipo de exercício do poder. Assim, a punição não deve ser considerada como um tema puramente jurídico, nem como um reflexo das estruturas sociais, nem como uma indicação do espírito da época. A prisão é vista por Foucault, como um modo de isolar o desenvolvimento de uma técnica específica de poder. Seu objeto de estudo não é exatamente a prisão, é a tecnologia disciplinar (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 158-159).

A prisão de acordo com Rabinow e Dreyfus (1995), na perspectiva de Foucault, se constitui na principal figura para esclarecer a mudança de atitude em relação à disciplina no Ocidente. Com isso, os estudiosos nos mostram três figuras de punição apresentadas por Foucault (2004): A tortura como uma arma de soberania; a correta representação como um sonho de reformadores humanistas na Época Clássica e a prisão e a vigilância normalizadora enquanto encarnação da tecnologia do poder disciplinar (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 159).

Foucault (1979c), em entrevista concedida a Alexandre Fontana, nos esclarece que em *Vigiar e Punir*, ele quis mostrar um desbloqueio tecnológico do poder a partir dos séculos XVII e XVIII. Com isso:

as monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – exército, polícia, administração local – mas instauraram o que se poderia chamar uma nova “economia” do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social (FOUCAULT, 1979c, p. 8).

Sendo assim, essas novas técnicas de poder são mais eficazes e menos dispendiosas do que as técnicas usadas anteriormente, as quais repousavam sobre uma mistura de tolerâncias mais ou menos forçadas e de cara ostentação do poder (FOUCAULT, 1979c, p. 8). O poder para Foucault não é um aspecto negativo; ele é produtivo:

o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979c, p. 8).

O filósofo francês desmistifica a ideia que corre o senso comum relacionada ao poder; na maioria das vezes o poder é associado à polícia, ao exército e à justiça. Com isso, o poder seria visto apenas nos aparelhos do Estado, fato que nos remeteria ao assujeitamento ideológico proposto por Althusser. Entretanto, Foucault não compactua com a teoria althusseriana concernente à ideologia. Ideologia, esta, propagada pelos Aparelhos Ideológicos e Repressores do Estado (Cf. Althusser, 1980). Foucault (1979c) apresenta três razões em alerta a utilização da noção de ideologia:

a primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. [...] **Segundo inconveniente:** refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. **Enfim, a ideologia** está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc (FOUCAULT, 1979c, p. 7). (Grifo nosso)

O poder para Foucault não é restrito ao Estado; o poder se constitui num feixe de relações, sejam elas: “entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família” (FOUCAULT, 2003b, p. 231). Segundo o filósofo francês há milhares de relações de poder na sociedade, em consequência disso, têm-se

relações de forças de pequenos enfrentamentos, “microlutas”. E essas pequenas relações de poder, contribuem para o bom funcionamento de uma dominação de classe ou uma estrutura do Estado; os micro-poderes vão de encontro aos macro-poderes; “o poder é multidirecional, funcionando de cima para baixo e também de baixo para cima” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 203). Para Foucault em nossa sociedade, o poder não tem origem única no Estado e na burocracia do Estado.

Dessa forma, a estrutura do Estado na tentativa de conseguir manter em ordem todos os indivíduos se utiliza de táticas locais e individuais. Contudo, não há relações de poder que sejam totalmente triunfantes e que tenham uma dominação incontornável, pois estas suscitam uma resistência. E é devido a esta resistência que o poder daquele que domina tenta se manter mais forte (FOUCAULT, 2003b, p. 232). Ao utilizar a resistência contra as diferentes formas de poder, estamos prosseguindo rumo a uma nova economia das relações de poder, enfatiza Foucault (1995). Com isso, para descobrir o que significa sanidade e legalidade, por exemplo, deveríamos, antes de mais nada, investigar o que se passa no campo da insanidade e da ilegalidade. Investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar as relações de poder, de acordo com Foucault, pode nos ajudar a compreender o que são as relações de poder.

Em conferência na Universidade de Tóquio, na parte concernente ao debate, Foucault nos deixa cientes de que as análises que ele “tentou” fazer não foram em direção a se estabelecer uma teoria do poder, nem mesmo uma teoria geral do poder e nem mesmo saber de onde o poder se origina:

há séculos, e mesmo há milênios, essa questão foi colocada no Ocidente, e não estou seguro de que as respostas dadas tenham sido satisfatórias. Em todo o caso, o que tento fazer é tomar as coisas pelo meio. Não: **‘De onde vem o poder, para onde ele vai?’**, mas: **‘Por onde ele passa, e como isso se passa, quais são todas as relações de poder, de que modo se podem descrever algumas das principais relações de poder exercidas em nossa sociedade?’** (FOUCAULT, 2006, p. 73). (Grifo nosso)

O poder passa pela verdade e pelo saber; é constitutivo da verdade, pois “a verdade não existe fora do poder ou sem o poder” (FOUCAULT, 1979c, p. 12). Foucault (2003c) em entrevista a S. Hasumi nos esclarece que seu problema é fazer aparecer a interface do saber e do poder, da verdade e do poder.

2.2.1 O Poder, a verdade e o saber

Em entrevista a H. Hasumi, Foucault (2003c) nos traz a sua definição de verdade. Para o filósofo francês, a verdade corresponde a um conjunto de procedimentos que permite a cada um pronunciar enunciados que são considerados verdadeiros, produzindo assim, efeitos de verdade. Entretanto, Foucault nos alerta que não há instância suprema para efeitos de verdade, mas sim, regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, em que os procedimentos pelos quais se pode chegar a anunciar as verdades são regulados. E isso se dá geralmente nos domínios científicos, no caso das matemáticas os efeitos de verdade são absolutos e no caso das ciências empíricas são mais flutuantes.

No capítulo I do livro *Microfísica do Poder*, o filósofo nos fala da verdade e sua interdependência do poder, “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1979c, p. 12). E a verdade produz efeito de verdade de acordo com o regime de verdade de cada sociedade:

os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns dos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979c, p. 12).

Dessa forma, em nossas sociedades a “economia política” da verdade, de acordo com Foucault, possui cinco características importantes:

a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo; é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos; enfim, é o objeto de debate político e de confronto social (FOUCAULT, 1979c, p. 13).

Foucault (1979c) nos diz que para o estabelecimento de verdades o intelectual tem papel importante. E esse intelectual deve ser entendido no sentido político e não no sociológico ou profissional da palavra. Sendo assim, Foucault pensa o intelectual, não como um portador de valores universais, mas como alguém que ocupa uma posição dada e tem por especificidade às funções gerais do dispositivo de verdade na sociedade. Esse intelectual se desdobra em três especificidades. A primeira corresponde à especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual ‘orgânico’ do proletariado). A segunda corresponde à especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à

sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc). E a terceira corresponde à especificidade da política e de verdade nas sociedades contemporâneas (FOUCAULT, 1979c, p. 13).

Com isso, de acordo com Foucault (1979c), os problemas políticos dos intelectuais devem ser pensados em termos da verdade e do poder. A partir disso o problema político mais importante para o intelectual, não seria criticar os conteúdos ideológicos e sim saber se é possível constituir uma nova política de verdade:

o problema não é mudar a ‘consciência’ das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade. Não se trata de libertar a verdade de todo o sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade (FOUCAULT, 1979c, p. 14).

Foucault em sua *Arqueologia do Saber* dedica-se a apresentar como os saberes são constituídos discursivamente. O saber, conforme Foucault (2008a), consiste num conjunto de elementos, formados por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar. O filósofo francês nos apresenta várias definições do saber. Um saber, de acordo com o filósofo, é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva especificada no domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico. Um saber é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso. Um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam. E finalmente,

um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (assim, o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma (FOUCAULT, 2008a, p. 205).

Nos próximos subitens nos dedicamos a Disciplina e o Panóptico, mecanismos de poder que exemplificam bem a nova tecnologia do poder mais centrada no vigiar do que no punir.

2.2.2 Disciplina

Paniago (2005) nos diz que a partir de Foucault, podemos afirmar que passamos das sociedades de soberania para as sociedades disciplinares, e destas para as sociedades do controle. As sociedades de soberania, segundo a estudiosa, perduraram até a Revolução Industrial, nessa época o poder era totalmente visível e sua força dependia de sua visibilidade. Posteriormente, passamos a ter sociedades disciplinares. De acordo com Paniago, o poder, nas sociedades disciplinares perde um pouco de sua visibilidade, pois “não se tem um ponto central de poder com tanta força como antes, mas vários pontos – disciplinas – de confinamento dos sujeitos” (PANIAGO, 2005, p. 126).

Foucault, segundo Paniago, nos mostra que nas sociedades disciplinares o indivíduo não pode ultrapassar os limites das diversas disciplinas nas quais é inserido, sejam elas a família, a escola, a fábrica, o quartel, o hospital, a prisão, que constituem dispositivos encarregados de produzir e regular os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Contudo, de acordo com Rabinow e Dreyfus (1995), a disciplina não é redutível ou identificável com nenhuma dessas instâncias particulares. A disciplina não substitui outras formas de poder que existem na sociedade, ela se investe sobre estas ou as coloniza, fato que a permite conduzir os efeitos de poder até os elementos mais resistentes e mais distantes.

Foucault entende por disciplina os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade. As disciplinas se constituíram no século XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação, mas de forma diferente ao que era de costumeiro na escravidão, na domesticidade, na vassalagem e nas disciplinas do tipo monástico em que se centravam na apropriação, na dominação e na submissão dos corpos.

Essas formas de dominação fazem parte de uma sociedade soberana, nas quais o poder é totalmente visível e se fundamenta na existência física do soberano. Essas formas de poder, segundo Foucault (1979c) se exercem mais sobre a terra e seus produtos do que sobre os corpos e seus atos e se referem a um poder que se apropria dos bens e da riqueza e não do trabalho. Entretanto, o poder soberano não recorre a um sistema de vigilância contínuo e permanente e não calcula o poder como gasto mínimo e como eficiência máxima a exemplo do que ocorre no poder disciplinar.

Na sociedade disciplinar, O poder da disciplina tratado por Foucault (2004) remete ao momento histórico em que nasce uma arte do corpo humano que visa à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais obediente e mais útil. Dessa forma, temos a política das coerções centradas num trabalho sobre o corpo a partir de uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos e de seus comportamentos. Com isso:

o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2004, p. 118).

Desse modo, a disciplina fabrica corpos “dóceis” aumentando as forças desses corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminuindo essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Assim, “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2004, p. 118-119).

As pequenas coisas, os mínimos detalhes, a minúcia do regulamento, o controle das mínimas parcelas de vida e do corpo e um enfoque político destas pequenas coisas, conforme Foucault, emergem da era clássica promovendo consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e dados. Do esmiuçamento destas pequenas coisas nasceu o homem do humanismo moderno.

A distribuição dos indivíduos em espaços, o controle da atividade, a organização das gênesis e a composição das forças são formas da disciplina proceder. Vejamos mais de perto cada uma destas formas de procedimento da disciplina. Iniciemos com a distribuição dos indivíduos em espaço. Essa forma de a disciplina proceder utiliza-se de quatro técnicas, conforme observamos em Foucault (2004, p. 121-124):

- 1) a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo.
- 2) o trabalho com o espaço é de maneira muito mais flexível e mais fina.
- 3) a codificação de um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos.
- 4) o posicionamento na fila é intercambiável e define o lugar que cada um ocupa na série e a distância que o separa dos outros. A posição na fila corresponde ao lugar que alguém ocupa numa classificação

O controle do espaço, segundo Rabinow e Dreyfus (1995), é um elemento essencial da disciplina, fato que observamos nas quatro técnicas da disciplina apresentadas por Foucault. A disciplina procede através da organização dos indivíduos no espaço e exige um fechamento específico desse espaço. Nesse ponto os estudiosos falam da colocação de grades organizadoras, seja em hospitais, escolas ou campo militar, com intuito de assegurar a distribuição dos indivíduos a serem disciplinarizados e supervisionados e de protegê-los contra multidões perigosas que vagam por toda parte.

No controle das atividades a disciplina age a partir de cinco técnicas de controle do tempo: o horário; a elaboração temporal do ato; os corpos e os gestos postos em correlação; a articulação corpo-objeto e a utilização exaustiva do tempo. Com relação a esta forma da disciplina proceder, Foucault (2004) nos diz que os controles disciplinares da atividade encontram lugar em todas as pesquisas sobre a máquina natural dos corpos e observam que o comportamento e suas exigências orgânicas substituem a física do movimento. Assim, o corpo requerido como dócil, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. Portanto, o poder disciplinar tem como correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica. Paniago (2005) nos diz que a individualização daqueles sobre quem se exerce o poder é objetivada fortemente nas sociedades disciplinares na proporção em que o poder se torna mais anônimo e funcional.

Para nos falar da organização das gêneses, Foucault nos dá o exemplo da organização da escola de Gobelins. Essa organização se constituía como uma nova técnica para a apropriação do tempo das existências singulares, “para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou em utilidade sempre aumentados o movimento do tempo que passa” (FOUCAULT, 2004, p. 133).

As disciplinas vistas a partir destas técnicas podem ser compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo, conforme quatro processos, os quais segundo Foucault são mostrados com clareza pela organização militar. Nesse tipo de organização havia a divisão da duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, em que cada um devia chegar a um tempo específico. Essas sequências de tempo eram organizadas de acordo com um esquema analítico numa complexidade crescente e para finalizar esses segmentos temporais era fixado um termo marcado por uma prova com a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário (garantir se sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros e diferenciar as capacidades de cada indivíduo. Além disso, eram estabelecidas séries de séries, cada um era prescrito de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto e a partir dos exercícios que lhe convinham (os exercícios comuns têm papéis diferenciados e cada diferença comporta exercícios específicos).

Apresentamos a disciplina como controladora do espaço ocupado pelos corpos e como controladora do tempo (extrair e acumular o tempo dos corpos), contudo, de acordo com Foucault (2004), é preciso construir uma máquina que tenha como efeito elevar ao máximo a articulação combinada das peças que a compõem. Com esta metáfora da máquina o filósofo nos fala de compor forças para obter um aparelho eficiente; a composição de forças corresponde à quarta técnica. Na composição de forças o corpo singular torna-se um elemento que se pode articular com outros. Com isso, o corpo é considerado a partir do lugar que ele ocupa, pelo

intervalo que cobre, a regularidade, a boa ordem segundo as quais opera seus deslocamentos. Nessa forma da disciplina proceder, as várias séries cronológicas (seriam as peças) devem combinar para formar um tempo composto em que se pode extrair a máxima quantidade de forças de cada corpo.

A disciplina, de acordo com Veiga-Neto (2005), produz um tipo de sujeito. Veiga-Neto ao citar Foucault nos diz que os indivíduos se subjetivam (tornam-se sujeitos) com ampla contribuição do poder disciplinar. A disciplinaridade é um procedimento interno de controle e delimitação dos discursos que os classifica, os ordena e os distribui. Com isso, imprime em cada um de nós uma maneira de conhecer que facilita o estabelecimento de uma formação discursiva e a separação, dentro dessa formação, entre o que é verdadeiro daquilo que não o é. Esses aspectos mencionados por Veiga-Neto, assim como toda caracterização da disciplina em Foucault, conforme mostramos nesse item, nos mostram que a disciplina pode ser compreendida como participante de uma tecnologia de subjetivação.

Paniago (2005) faz uma importante reflexão sobre a relação entre o discurso e as práticas de subjetivação. Segundo a estudiosa o mundo é constituído pelos discursos e os sujeitos são constituídos pelas práticas discursivas cotidianas. Essas práticas discursivas podem ser entendidas como atos de linguagem carregados de verdades, que podem se repetir em tempos e espaços determinados, manifestados por uma pessoa ou uma instituição. Portanto, nós somos constituídos na e pela linguagem.

As disciplinas, na perspectiva de Foucault, segundo Veiga-Neto, são produtivas e não regressivas. Elas são entendidas como produtoras de uma configuração especial de saberes, os saberes disciplinares, que estão a serviço de um tipo especial de poder, o poder disciplinar. Isso resulta um tipo de sujeito, o sujeito disciplinar, num mundo moderno que é um mundo disciplinar. Dessa forma, de acordo com Veiga-Neto, podemos compreender melhor o papel produtivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinar. E é por isso, segundo o estudioso brasileiro que o saber fragmentado em disciplinas está historicamente introduzido na organização curricular. Ao considerarmos a escola como encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados entra em cena uma figura que contribui fortemente para que a disciplinarização aconteça, o sujeito professor. Entretanto, antes de disciplinarizar o aluno, o sujeito professor é disciplinarizado e o currículo é um meio importante para que ocorra tal processo. Em nosso capítulo de análise discutiremos sobre esse aspecto.

Foucault (2004) nos diz que a disciplina produz a partir dos corpos que controla quatro tipos de individualidades dotadas de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do

tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para que estas individualidades sejam efetivadas, a disciplina utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios e para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática (arte de construir), de acordo com Foucault é a forma mais elevada da prática disciplinar.

2.2.3 Disciplina: o poder se estabelecendo no vigiar

Nos capítulos II e III de *Vigiar e Punir*, terceira parte, Foucault nos fala de formas de poder pautadas no vigiar. Vejamos de forma respectiva como se dá essa forma de poder. O poder disciplinar tem como função maior adestrar, apresentando assim uma positividade do poder, uma vez que:

ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais - pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (FOUCAULT, 2004, p. 143).

A disciplina ao ser comparada com as formas maiores do poder (soberania e grandes aparelhos do Estado, como o judiciário, por exemplo), pode se constituir numa forma de poder modesto a partir de humildes modalidades, procedimentos menores e são eles que vão pouco a pouco incidir nessas formas maiores de poder modificando assim, seus mecanismos e impondo seus processos. A “modéstia” do poder disciplinar proporciona seu próprio sucesso, o qual de acordo com Foucault (2004) se dá a partir do uso de instrumentos simples como: o olhar hierárquico; a sanção normalizadora e o exame.

Para que haja o exercício da disciplina é preciso de um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, nos alerta Foucault. Este jogo do olhar pode ser constituído a partir de “um aparelho onde as técnicas que permitem ver, induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2004, p. 143). Um olhar hierárquico que permite uma vigilância, também, hierárquica. Com isso, surge uma nova forma de desenvolver uma arquitetura, a qual não é mais feita simplesmente para ser vista, ou para vigiar o espaço exterior, mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado (tornam visíveis os que nela se encontram). Tem-se, então, uma arquitetura que funciona como um operador para a transformação dos indivíduos, agindo sobre aquele que

abriga, dando domínio sobre seu comportamento, reconduzindo até eles os efeitos de poder e oferecendo-lhes um conhecimento. Dessa forma o esquema simples do encarceramento e do fechamento começou a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências.

Graças a esta nova forma arquitetônica, a vigilância hierarquizada foi possível e a partir dela novas mecânicas de poder foram incorporadas, tornando-se “um sistema ‘integrado’ ligado do interior a economia e aos fins do dispositivo onde é exercido” (FOUCAULT, 2004, p. 148). Com isso temos um poder múltiplo, automático e anônimo, pois ao repousar sobre os indivíduos se configura numa rede de relações de alto a baixo, de baixo para cima e lateralmente, correspondendo a multidirecionalidade do poder, a qual é retomada posteriormente por Foucault, em *Microfísica do Poder* e *História da sexualidade (A vontade de saber)*.

Sendo assim, o poder na vigilância hierarquizada das disciplinas, segundo Foucault, não se detêm como uma coisa e não é transferido como se fosse uma propriedade. O poder funciona como uma máquina que, embora em sua organização piramidal tenha um “chefe”, é o aparelho (máquina) inteiro que produz poder e distribui os indivíduos num campo permanente e contínuo. Fato que, segundo Foucault, permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto e discreto simultaneamente. O poder é “indiscreto” por estar em toda parte e sempre alerta e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar. E o poder é “discreto” por funcionar permanentemente e em grande parte em silêncio. Dessa forma,

a disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, a força, a violência. Poder que e em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (FOUCAULT, 2004, p. 148).

A arte de punir no regime do poder disciplinar não visa à expiação e nem à repressão no seu sentido mais estrito e coloca em funcionamento, cinco operações distintas de acordo com Foucault (2004, p. 152):

1. **relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto**, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.
2. **diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto** – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto.

3. **medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos.**
4. **fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar.**
5. **enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal** (a “classe vergonhosa” da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.

Essas operações distintas mencionadas por Foucault são opostas a uma penalidade judiciária, a qual toma por referência um corpo de leis e textos que devem ser memorizados. A penalidade judiciária não diferencia indivíduos, mas especifica atos num certo número de categorias gerais; faz funcionar a oposição binária do permitido e do proibido, realiza a partilha da condenação. Já os dispositivos disciplinares produziram uma “penalidade da norma” que é irreduzível em seus princípios e funcionamento à penalidade tradicional da lei. Sendo assim, de acordo com Foucault surge através das disciplinas o poder da Norma que “funciona dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 2004, p. 154).

Esse sistema de igualdade formal vigente no poder da norma (sanção normalizadora), segundo Rabinow e Dreyfus (1995) tem um efeito complexo ao partir da premissa de que todos os indivíduos são formalmente iguais. Esse fato conduz a uma homogeneidade inicial a partir da qual se estabelece a norma de conformidade. Entretanto, ao colocar essa premissa em movimento ocorre uma diferenciação e uma individuação cada vez mais sutil, que separa e organiza os indivíduos objetivamente.

Da sanção normalizadora chegamos ao exame. O exame, de acordo com Foucault

combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza; é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir; permite que os indivíduos sejam diferenciados e sancionados; é altamente ritualizado, pois nele reúne a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2004, p. 154).

O poder e o saber são justapostos no exame. A partir do exame é possível se constituir algum saber. “No ritual do exame a forma moderna do poder e a forma moderna do saber são reunidas numa só técnica” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 175).

No exame, segundo Rabinow e Dreyfus (1995), o poder não aplica seu saber, suas investigações e suas técnicas, ao universal, mas ao indivíduo como objeto e efeito de um entrecruzamento do poder e do saber. Assim, o indivíduo se torna o produto de desenvolvimentos estratégicos complexos no campo do poder e de múltiplos desenvolvimentos nas ciências humanas.

A escola, segundo Foucault (2004), tornou-se um aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo seu funcionamento a operação de ensino. O exame não termina com a sanção de um aprendiz, é um de seus fatores permanentes, no qual se tem um ritual de poder constantemente renovado. A partir do exame a escola tornou-se local de elaboração da pedagogia, pois, permite ao sujeito professor transmitir seu saber e levantar um campo de conhecimentos sobre os alunos. O exame, de acordo com Foucault, é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes, vez que garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno e retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. Portanto, a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência.

Paniago (2005) nos diz que para Foucault, o exame ocupa um papel fundamental por expor para o próprio indivíduo examinado seu verdadeiro eu. Com isso, os indivíduos são classificados e objetivados e podem construir suas identidades, na proporção em que esses objetivos e essas classificações são incorporados por eles.

Foucault nos apresenta três considerações que mostram como o exame supõe um mecanismo que liga um tipo de formação de saber a certa forma de exercício de poder, pois “o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber” (FOUCAULT, 2004, p. 160). Na primeira tem-se o exame invertendo a economia da visibilidade no exercício do poder. Na segunda tem-se o exame fazendo a individualidade entrar num campo documentário tendo como resultado um arquivo com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. E na terceira o exame faz de cada indivíduo um caso que se constitui num objeto para o conhecimento e numa tomada de poder.

Num regime disciplinar, conforme Foucault tem-se uma individualização descendente, pois o poder se torna mais anônimo e mais funcional. Dessa forma, o indivíduo é uma realidade fabricada pela disciplina (tecnologia específica de poder). O poder, segundo Foucault (2004) não deve ter seus efeitos descritos em termos negativos, pois ele é produtivo, “ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”(FOUCAULT, 2004, p. 161).

2.2.4 Panóptico

O olhar do poder começa a se instaurar num dos instrumentos disciplinares, na vigilância hierárquica, as construções arquitetônicas visavam um controle interior, articulado e detalhado, para tornar visíveis os que nela se encontravam. Contudo, Foucault (2004) nos apresenta outro olhar do poder, o Panóptico de Bentham. O filósofo francês faz uma descrição deste panóptico. Tem-se uma torre construída no centro de uma construção em anel. Essa torre é composta por largas janelas que se abrem a parte interna do anel. A construção em anel em torno da torre é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela de lado a lado. Assim, de acordo com Foucault (2004), a vigilância atinge a todos, basta colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.

Foucault, segundo, Rabinow e Dreyfus (1995) toma o projeto do panóptico de Jeremy Bentham como paradigma da tecnologia disciplinar, mas não como a essência do poder e sim como um exemplo claro da forma de funcionamento do poder.

O panóptico de acordo com Foucault (2004) pode fazer com que o detento tenha consciência de sua permanente visibilidade, fato que assegura o funcionamento automático do poder. Assim, “a vigilância passa a ser permanente em seus efeitos, mesmo sendo descontínua em sua ação, a perfeição do poder tende a tornar inútil a atualidade do seu exercício”(FOUCAULT, 2004, p. 166). Com isso, o panóptico, pode ser visto como uma máquina que pode criar e sustentar uma relação de poder independente de quem o exerce. O essencial é que o prisioneiro se saiba vigiado, sem necessariamente sê-lo. Devido a estes fatores, de acordo com Foucault, Bentham fala do princípio de que o poder devia ser visível: “sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado.” E inverificável: “o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo. O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 2004, p. 167).

O poder, de acordo com Foucault (2004), é automatizado e desindividualizado pelo panóptico. Dessa forma, o poder tem seu princípio não de forma exclusiva numa pessoa e nem numa distribuição concertada dos corpos e sim numa aparelhagem em que seus mecanismos internos produzem uma relação, na qual se encontram presos os indivíduos. Quem exerce o poder é fator trivial, pois qualquer indivíduo pode fazer funcionar a máquina. O panóptico fabrica efeitos homogêneos de poder, proporcionando uma leveza deste poder; o fim das grades,

das correntes, fim do poder como sendo apenas restrito a prisão e como sendo estritamente punitivo. Bentham, conforme Foucault era extremamente maravilhado com a forma de poder provinda do panóptico. Assim, quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder, tornando-se o princípio de sua própria sujeição.

A partir do panóptico o exercício do poder é aperfeiçoado, porque de acordo com Foucault (2004), pode propiciar a redução do número de indivíduos que o exercem e multiplicar o número daqueles sobre os quais é exercido. Com isso, o panóptico propicia uma economia em material, em pessoal e em tempo. Nessas condições, a força do poder não é interventiva e sim é exercida espontaneamente e sem ruído, se constituindo num mecanismo de efeitos em cadeia. O poder atua de forma direta sobre os indivíduos.

Na ordem da política o panóptico pode se integrar a uma função qualquer, inclusive a de educação, a qual envolve nosso objeto de pesquisa. De acordo com Foucault (2004), ele é capaz de aumentar essa função ligando-se intimamente a ela, constituindo assim, um mecanismo misto, no qual as relações de poder e de saber se ajustam, estabelecendo uma proporção direta entre o “mais poder” e o “mais produção”. O panóptico faz com que o exercício do poder não se acrescente de fora como uma limitação rígida sobre as funções que investe, mas está presente nessas funções de forma sutil aumentando-lhe a eficácia e seus próprios pontos de apoio. O dispositivo panóptico, segundo Foucault (2004), faz funcionar relações de poder numa função, e uma função para essas relações de poder.

O exercício do poder a partir do panóptico, de acordo com Foucault (2004), “é controlável pela sociedade inteira” e é em prol desta sociedade, pois o importante é tornar mais fortes as forças sociais fazendo-as crescer e multiplicar, aumentando a produção desenvolvendo a economia, espalhando a instrução e elevando o nível da moral pública. O panoptismo de acordo com Foucault (2004) faz parte de uma nova “anatomia política”, a qual tem como objeto e fim as relações de disciplina. Tem-se no panoptismo a disciplina-mecanismo, ou seja, um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido e funcionando a partir de coerções sutis para uma sociedade que está por vir. Portanto, a relação entre corpos, espaço, poder e saber, se configura de acordo com Rabinow e Dreyfus (1995) como componente final do panoptismo.

A formação da sociedade disciplinar, de acordo com Foucault (2004), repousa numa transformação histórica. A generalização disciplinar no decorrer da era clássica, conforme Foucault, foi devida à física do poder de Bentham. Entretanto, o filósofo francês nos apresenta outros processos que contribuíram para a extensão das instituições disciplinares, a saber: a inversão funcional das disciplinas, a ramificação dos mecanismos disciplinares e a estatização dos mecanismos de disciplina.

Foucault (2004) nos esclarece, mais uma vez, a exemplo do que fizera no capítulo II de *Vigiar e Punir*, como ele concebe a disciplina. Para o filósofo a disciplina não pode ser vista como uma instituição e/ou como um aparelho, pois é um tipo de poder que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos de níveis de aplicação e de alvos.

Sendo assim, a formação de uma sociedade disciplinar passa pelas disciplinas fechadas, a disciplina-bloco, voltada para funções negativas e se estabelece na disciplina-mecanismo por meio do panoptismo. Entretanto, Foucault (2004) ressalta que a modalidade disciplinar de poder não substituiu todas as outras, mas por ter se infiltrado no meio das outras, “desqualificando-as às vezes, mas servindo-lhes de intermediária, ligando-as entre si, prolongando-as, e principalmente permitindo conduzir os efeitos de poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura uma distribuição infinitesimal das relações de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 178). Os processos históricos revestidos pelas transformações econômicas, jurídico-políticas e científicas estão ligados à formação da sociedade disciplinar.

Sendo assim, a sociedade disciplinar caminha rumo ao que Foucault vai chamar de biopoder.

2.2.5 Biopoder

No capítulo V do volume 1 da *História da Sexualidade*, Foucault nos fala de uma visão do poder voltado para a vida, o biopoder, para tanto, o estudioso faz uma análise do direito de morte e o poder sobre a vida na época clássica. Época esta em que era o soberano que detinha o poder sobre a vida e a morte, com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la. O soberano utilizava-se deste direito em sua defesa; morreria quem se constituísse para ele uma ameaça. Contudo, a partir do século XIX, as guerras, mesmo que bastante sangrentas, eram em prol da população como um todo, não apenas em defesa do soberano. Tem-se então, um poder de morte que se exerce de forma positiva sobre a vida. Com isso, segundo Foucault (1988), os massacres se tornaram vitais, o genocídio não atendia mais o velho direito de matar e sim para que o poder pudesse ser exercido ao nível da vida, da espécie, da raça, e dos fenômenos maciços da população.

Sendo assim, eram mortos aqueles que se constituíssem numa ameaça biológica para os outros. Com isso, conforme Foucault, o “velho” direito de causar a morte ou deixar viver, foi substituído pelo poder de causar a vida e devolver à morte. Passou-se então da soberania para a política. O poder político assumiu então a tarefa de gerir a vida; contudo, o suicídio escapou desta gestão, pois se constitui num direito individual sobre a morte. Dessa forma, o poder

sobre a vida desenvolvido a partir do século XVII, desenrolou-se em dois pólos principais, as disciplinas sobre o corpo e as regulações sobre a população.

O primeiro pólo formado centrou-se no corpo como máquina, nos diz Foucault (1988). Assim, os procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas anátomo-política do corpo humano eram assegurados pelo seu adestramento, pela ampliação de suas aptidões, pela extorsão de suas forças, pelo crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade e pela sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos. Por outro lado, no segundo pólo formado (um pouco mais tarde por volta da metade do século XVIII) centrou-se no corpo-espécie transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos. Com isso, temos uma bio-política da população que assume uma série de intervenções e controles reguladores da proliferação, dos nascimentos, da mortalidade, do nível da saúde, da duração da vida e da longevidade.

O primeiro pólo, segundo Rabinow e Dreyfus (1995) centra-se na espécie humana e pela primeira vez na história as categorias científicas, espécie e população tornaram-se objeto de atenção política sob uma forma consistente e segura. O outro pólo, segundo os estudiosos, centra-se no corpo, mas não no sentido de reprodução humana e sim como um objeto a ser manipulado. Temos então, uma tecnologia do corpo como objeto do poder.

Dessa forma, a função mais elevada do poder passou a ser investir sobre a vida, de cima a baixo. A “velha” potência de morte foi substituída pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Assim, de acordo com Foucault (1988), houve um desenvolvimento rápido de técnicas diversas e numerosas para se obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações, por parte das diversas formas de disciplinarização, do terreno das práticas políticas e das observações econômicas. A partir daí, conforme Foucault inaugura-se a era de um biopoder, o qual se desenvolve em duas direções (as disciplinas sobre o corpo e as regulações sobre a população) ainda separadas no século XVIII. Do lado da disciplina sobre o corpo, segundo Foucault, as instituições como o Exército ou a Escola, são frutos de análises militares do Marechal de Saxe aos sonhos políticos de Guibert ou de Servan. Por outro lado, a regulação da população, tem-se a demografia, a estimativa da relação entre recursos e habitantes, a tabulação das riquezas e de sua circulação, das vidas com sua duração provável.

Contudo, no século XIX a articulação entre as disciplinas sobre o corpo e as regulações sobre a população será feita a partir de agenciamentos concretos que se constituirão numa grande tecnologia do poder. O dispositivo da sexualidade será uma destas formas de agenciamentos do poder e com alto grau de importância, nos alerta Foucault (1988). O biopoder teve ampla importância para o desenvolvimento do capitalismo; este desenvolvimento só pôde se efetivar graças à inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um

ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Entretanto, o capitalismo não se restringiu a apenas estes dois aspectos, foi-lhe necessário, segundo Foucault o crescimento tanto de seu reforço quanto de sua utilidade e docilidade, assim como, métodos de poder capazes de aumentar as forças, as aptidões e a vida em geral.

O desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como instituições de poder, conforme Foucault garantiu a manutenção das relações de produção. Por outro lado, os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como técnicas de poder presentes em todos os níveis do corpo social e por instituições bem diversas, agiram no nível dos processos econômicos. Desse modo, o investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis nesse momento.

Entretanto, Foucault nos apresenta outro fenômeno de maior amplitude que esteve ligado ao desenvolvimento do capitalismo, a entrada da vida na história no campo das técnicas políticas, ou seja, “a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do poder e do saber” (FOUCAULT, 1988, p. 133). Com isso, os procedimentos de poder e de saber tentam controlar e modificar os processos da vida. Assim,

pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político; o fato de viver não é mais esse sustentáculo inacessível que só emerge de tempos em tempos, no acaso da morte e de sua fatalidade: cai em parte, no campo do controle do saber e de intervenção do poder (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Por conseguinte, o desenvolvimento do biopoder permitiu a atuação da norma a partir do sistema jurídico da lei. Assim, conforme, Foucault, a lei funciona como norma e a instituição judiciária se integra num contínuo de aparelhos com funções reguladoras; “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 1988, p. 135). Com isso, de acordo com Rabinow e Dreyfus (1995) a política se transformou em biopoder, pois a política da vida, a vida da população, assim como sua destruição tornou-se uma escolha política. Assim, o Estado cuida para seu próprio proveito e tem o direito de reposicionar ou massacrar, conforme seu interesse.

2.2.6 Biopoder e seus mecanismos

O livro *História da Sexualidade*, volume I, *A vontade de Saber*, do qual abordamos o capítulo V, foi publicado em 1976 e utilizamos uma edição de 1988. Torna-se importante esclarecer este fato, uma vez que no livro *Segurança, território e população*, o qual reúne conferências ministradas por Foucault no Collège de France, entre 1977 e 1978, o filósofo

retoma a questão do biopoder. A primeira conferência publicada em *Segurança, território e população* é dedicada a esta temática. Foucault inicia sua conferência chamando a atenção para a definição de biopoder, pois considera importante retomar esse conceito. Biopoder para o filósofo francês é um conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, entra numa estratégia geral do poder. A partir do biopoder as sociedades ocidentais modernas voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana.

No item (2.2) vimos como Foucault (2008b) concebe o poder, não atribuindo a este uma definição precisa, nesta conferência ao abordar os mecanismos de poder, ele se mantém isento de uma conceituação. O filósofo francês nos apresenta cinco proposições sobre a análise dos mecanismos de poder. Em primeiro lugar, Foucault nos alerta sobre a abordagem destes mecanismos de poder, a qual não nos levará a uma teorização de poder, mas que em sua análise ele apresentará algumas indagações sobre poder, as quais poderiam ser em seu extremo o início de uma teoria, entretanto, “não do que é poder, mas do poder”: por onde isso passa; como se passa; entre quem e quem; entre que ponto e que ponto; segundo quais procedimentos e com quais efeitos. Para que a análise destes mecanismos de poder possa ser considerada como iniciante de uma teoria do poder, ainda, segundo Foucault, tem-se que tecer algumas observações:

contanto que se admita que o poder não é, justamente, uma substância, um fluido, algo que decorreria disto ou daquilo, mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não o consigam – justamente o poder (FOUCAULT, 2008b, p. 4).

Na segunda proposição, segundo Foucault (2008b), os conjuntos de procedimentos que tem por função estabelecer, manter, transformar os mecanismos de poder, são partes interiores das relações, sejam elas familiares, de produção, sexuais, dentre outras. Na terceira proposição, Foucault nos fala que a análise dessas relações de poder pode iniciar algo como a análise global de uma sociedade, ou também pode se articular, por exemplo, com a história das transformações econômicas. Trata-se, segundo Foucault, da política da verdade. A análise dos mecanismos de poder tem o papel de mostrar quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, os choques, os combates que nela se desenrolam, e pelas táticas de poder que são os elementos dessa luta.

O discurso no imperativo é apresentado na quarta proposição. Foucault não é muito adepto ao uso do imperativo, entretanto, como teria que haver um na análise teórica, este poderia ser da ordem do condicional, apenas indicadores táticos: “se você quiser lutar, eis alguns pontos-chave, eis algumas linhas de força, eis algumas travas e eis alguns bloqueios.” Chegamos à

última proposição. O teórico ressalta a seriedade e fundamentalidade da relação entre a luta e a verdade, as quais desenrolam a filosofia e perde o sentido e a eficácia nas polêmicas internas ao discurso teórico. Para finalizar suas proposições, Foucault (2008b) propõe um imperativo, o de nunca fazer política.

Foucault nos apresenta três mecanismos, os quais segundo ele são necessários para se ter um funcionamento social dado: jurídico, disciplinar e de segurança. Nessa conferência, o filósofo francês propõe priorizar o dispositivo de segurança, entretanto, ressalta que um mecanismo não substitui o outro. Assim, o dispositivo da segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina.

Quatro características do dispositivo de segurança são ressaltadas por Foucault: **espaços de segurança, problema do tratamento aleatório, forma de normalização** (é específica da segurança); **a correlação entre a técnica de segurança e a população**, ao mesmo tempo como objeto e sujeito desses mecanismos de segurança- a emergência não apenas da noção, mas da realidade da população.

Na conferência em questão, Foucault (2008b) ressalta os espaços de segurança, nos quais os problemas relacionados ao espaço são comuns à soberania, disciplina e segurança. Assim, enquanto a soberania capitaliza um território, colocando o problema maior na sede do governo, enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável. O espaço próprio da segurança remete, portanto, a uma série de acontecimentos possíveis, remete ao temporal e ao aleatório, um temporal e um aleatório que vai ser necessário inscrever num espaço dado (o que pode ser chamado de meio) (FOUCAULT, 2008b, p. 27).

O meio tem consequências importantes no dispositivo de segurança, pois estes trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo da noção ter sido formada e isolada. Sendo assim, o meio, segundo Foucault, é aquilo que se faz a circulação das causas e dos efeitos que atingem os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direitos capazes de ações voluntárias, com vistas a atingir a população como um todo. O que atinge por esse meio “é precisamente o ponto em que uma série de acontecimentos, que esses indivíduos, populações e grupos produzem, interfere com acontecimentos de tipo quase natural que se produzem ao redor deles” (FOUCAULT, 2008b, p. 28).

Dessa forma, segundo Paniago (2005), têm-se com o advento do biopoder a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, embora uma não substitua a

outra. Paniago nos diz que as estratégias disciplinares anteriores não foram abandonadas com o princípio do biopoder, pois o poder sobre a vida necessita de técnicas disciplinares que se aplicam sobre o corpo da população.

2.2.7 O dispositivo em Foucault

Em entrevista a Alam Grosrichard, na parte final do livro *Microfísica do Poder*, Foucault conceitua dispositivo a partir de três considerações. Em primeiro lugar, segundo Foucault (1979d), o dispositivo é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo sob esta primeira premissa do filósofo francês se constitui em uma rede que se pode estabelecer entre estes elementos citados. Em segundo lugar, Foucault demarca a relação que pode existir entre os elementos heterogêneos que constituem o dispositivo, assim, o discurso deste dispositivo pode aparecer como programa de uma instituição e/ou como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda. E em terceiro lugar, Foucault entende dispositivo

como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 1979d, p. 244)

Deleuze (1990) traz uma discussão sobre o conceito de dispositivo em Foucault. Antes, porém, o estudioso nos apresenta uma concepção de dispositivo. Dessa forma, o dispositivo para Deleuze é um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente, as quais não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem e sim, seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, que ora se aproximam ora se afastam umas das outras. Dessa forma, qualquer linha pode ser quebrada por estar sujeita a variações de direção e pode também ser bifurcada, em forma de forquilha por estar submetida a derivações.

Posteriormente, Deleuze (1990) expande as três considerações feitas por Foucault em sua concepção de dispositivo. Saber, poder e subjetividade, correspondem às três considerações sobre o conceito de dispositivo de Foucault. Essa tríade foucaultiana, segundo Deleuze, não

possui contornos definidos, são cadeias de variáveis que se destacam uma das outras, as quais a partir de uma crise permitem a Foucault descobrir uma nova dimensão, uma nova linha. De acordo com Deleuze, Foucault, assim como outros grandes filósofos, são “sísmicos”, com isso, o dispositivo, pode ser pensado em termos de linhas que se movimentam. Dessa forma:

há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de “fissura”, de “fractura”. Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de “trabalho de terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal (DELEUZE, 1990, p. 155).

Deleuze (1990) nos apresenta algumas linhas que compõem o dispositivo foucaultiano. Vejamos mais de perto as linhas apresentadas pelo estudioso. As curvas de visibilidade e as curvas de enunciação de um dispositivo, segundo Deleuze, são as linhas destacadas primeiramente por Foucault e correspondem as duas primeiras dimensões de um dispositivo. Assim, na curva da visibilidade, conforme Deleuze, a visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. Com isso, cada dispositivo tem seu regime de luz, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto quem sem as linhas de luz desaparece.

Na curva da enunciação, as enunciações são curvas que distribuem variáveis, assim, de acordo com Deleuze, uma ciência, um gênero literário, um estado de direito ou um movimento social, são definidos pelos regimes de enunciados a que dão origem. Portanto, os regimes de enunciados são definidos pelo visível e pelo enunciável, com as suas derivações, as suas transformações e suas mutações.

Dessa forma, Deleuze nos apresenta a terceira dimensão do dispositivo, concernentes às linhas de força; a dimensão do poder e do saber:

dir-se-ia que elas vão de um ponto singular a outro, nas linhas de luz e nas linhas de enunciação; de algum modo, elas “rectificam” as curvas dessas linhas, tiram tangentes, cobrem os trajectos de uma linha a outra linha, estabelecem o vaivém entre o ver e o dizer, agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a batalha. A linha de forças produz-se “em toda a relação de um ponto a outro” e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, ela está estreitamente enredada nas outras e é totalmente desenredável (DELEUZE, 1990, p. 156).

Para completar as linhas que compõem um dispositivo foucaultiano, Deleuze, nos traz a linha de subjetivação. Essa linha é um processo que consiste numa produção de subjetividade num dispositivo. É uma linha de fuga, o si próprio não é nem um saber nem um

poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas numa espécie de mais-valia, escapando tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos.

As linhas que compõem um dispositivo em Foucault, de acordo com Deleuze, se entrecruzam e se misturam, permitindo assim o suscitamento de outras linhas. Devido a isto, aparecem duas consequências importantes; o repúdio dos universais e o desvio do eterno para aprender o novo. No repúdio dos universais nada explica, é ele que deve ser explicado. Assim, conforme Deleuze (1990), todas as linhas são linhas de variação que não têm coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação imanentes a dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos dos que operam noutro dispositivo. No desvio do eterno para aprender o novo não se designa moda, mas, pelo contrário, a criatividade variável segundo os dispositivos – o que está em conformidade com a questão nascida no século XX.

De acordo com Gadelha (2009) é a partir do funcionamento de um dispositivo que uma sociedade se organiza, ganha seus contornos e pode ser mapeada em suas práticas concretas e mecanismos políticos efetivos de dominação. “Pertencemos a dispositivos e neles agimos” assim, nos fala Deleuze. O Gestar ao que nos parece se configura num dispositivo de poder-saber e subjetivação institucionalizado pelo Governo Federal a partir do Ministério da Educação para disciplinarizar a prática docente do sujeito professor. No capítulo de análise vemos com maior precisão particularidades do Gestar e se de fato esse programa de gestão escolar pode ser considerado como um dispositivo de poder e subjetivação. Antes, somos convocados a falar sobre a educação, sobre o sujeito professor e sobre o currículo.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E O SUJEITO-PROFESSOR

No capítulo anterior traçamos uma discussão que nos leva a refletir sobre o sujeito e o poder na perspectiva de Foucault. Vimos que os estudos de Foucault foram voltados para o sujeito (para os discursos constituintes deste sujeito), assim, observamos as relações de poder e de saber às quais esse sujeito é submetido. Nesse capítulo abordaremos a historicidade da função-professor. Antes, porém, visitamos, mesmo que de forma breve, o conceito de educação e pedagogia.

Luzuriaga (1973) define educação como a ação de uma sociedade sobre gerações, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é parte integrante da vida do homem e da sociedade. De acordo com esse estudioso, a educação e a pedagogia estão fundidas numa unidade indivisível. Pedagogia, conforme Luzuriaga é a reflexão sistemática sobre educação e a partir dela a ação educativa adquire unidade e elevação. A pedagogia está intimamente relacionada com a filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas.

Embora a educação seja elemento essencial e permanente da vida individual e social, ela, segundo Luzuriaga (1973) não foi realizada de maneira uniforme, sofreu variações conforme as necessidades de cada povo e de cada época. A história da educação principia com a vida do homem e da sociedade, já a da pedagogia só começa com a reflexão filosófica, principalmente a partir de Sócrates e Platão.

A história da educação e da pedagogia está vinculada a muitos fatores históricos, culturais e sociais, dos quais Luzuriaga (1973) destaca: a situação histórica geral; o caráter da cultura; a estrutura social; a orientação política; a vida econômica; os ideais estritamente pedagógica; a personalidade e a atuação dos grandes educadores e as reformas das autoridades oficiais. E a figura do professor tem papel preponderante na história da educação e da pedagogia.

A segunda metade do século XVIII, de acordo com Nóvoa (1999), foi crucial na história da educação e da profissão docente. Com isso:

os novos Estados docentes instituem um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. A estratégia adoptada prolongou as

formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais (NÓVOA, 1999, p. 15).

Sendo assim, tem-se o processo de estatização do ensino que consistia na substituição de um corpo de professores religiosos, por um corpo de professores laicos, sob o controle do Estado. Entretanto, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor, segundo Nóvoa (1999) tem lugar no interior de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (NÓVOA, 1999).

No Brasil, a educação e a docência têm sua gênese na educação jesuítica. Os jesuítas de acordo com Ribeiro (1987) eram os únicos educadores e num primeiro momento primavam por catequizar e instruir os indígenas e os filhos dos colonos. Entretanto, como o plano de estudo elaborado pela Companhia de Jesus priorizava elementos da cultura européia, percebeu-se o desinteresse dos indígenas e constatou-se a impossibilidade de instruí-los. Com isso, os instruídos seriam os descendentes dos colonizadores e os indígenas seriam apenas catequizados. Assim, a elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. A Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional.

Dessa forma, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos configuraram um corpo de saberes, de técnicas, um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. A elaboração de um corpo de saberes e de técnicas, segundo Nóvoa (1999) é a consequência lógica do interesse renovado que consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa na Era Moderna. Com isso, temos mais um saber técnico do que um conhecimento fundamental organizado em torno das estratégias de ensino. Desse modo, de acordo com Nóvoa (1999) a pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a sua história profissional. Assim, a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da profissão docente. Por outro lado, Nóvoa nos diz que a elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. Dessa forma os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso que não é substituído pela prática do ofício e sim, a vocação cede lugar à profissão.

Assim, com a produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores passam a ter presença mais ativa no terreno educacional. O aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o

alargamento dos currículos escolares, segundo Nóvoa (1999), fizeram com que o exercício do ensino não fosse considerado apenas como atividade secundária. E com a intervenção do Estado os professores foram instituídos como corpo profissional.

Com a instituição dos professores como corpo profissional, surge a necessidade de se definirem regras para a seleção e nomeação dos professores. Assim, de acordo com Nóvoa (1999), foi necessário retirar os professores da supremacia das comunidades locais, e organizá-los como um corpo do Estado, visando assim, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado. Assim:

os professores aderem a este projeto, que lhes assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal: ao longo da sua história sempre procuram conjugar os privilégios de ambos os estatutos (NÓVOA, 1999, p. 17).

No final do século XVIII foi criada uma licença (autorização do Estado) para que se pudesse ter um suporte legal ao se exercer a atividade docente. Com isso os indivíduos que se interessassem pela prática docente teriam que preencher algumas condições propostas pelo Estado (habilidade, idade, comportamento moral, dentre outras). A criação desta licença, de acordo com Nóvoa, foi:

um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apóiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (NÓVOA, 1999, p. 17).

Dessa forma, segundo Nóvoa (1999), os professores passam a ser funcionários de um tipo particular, uma vez que as suas ações estavam impregnadas de uma forte intencionalidade política, de acordo com os projetos e às finalidades sociais de que eram portadores. Assim, quando a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam ocupar um lugar extremamente importante nos percursos de ascensão social das diversas camadas da população, se tornando agentes culturais e políticos. Os professores assumem a tarefa de promover o valor da educação.

Sendo assim, os professores reivindicam especialização para as suas ações e a realização de um trabalho de mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas, dos instrumentos pedagógicos, a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. Contudo, a criação de instituições de formação só se realizou no século XIX, com interesses comuns do Estado e dos professores (NÓVOA, 1999).

Com isso, surgem as escolas normais, as quais de acordo com Nóvoa (1999) representam uma conquista importante dos professores e estão na origem de uma verdadeira mudança sociológica do corpo docente. As escolas normais primam pela profissão docente a nível coletivo, fato que contribui para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional. Assim, as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e dos sistemas de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum.

Na segunda metade do século XIX, temos, de acordo com Nóvoa (1999), um momento importante para compreendermos a ambiguidade do estatuto dos professores, vez que é fixado neste período uma imagem intermédia dos professores, estes:

não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ser vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc (NÓVOA, 1999, p. 18).

Em meados do século XIX, surge o movimento associativo docente, pois os professores se reconhecem como grupo profissional. A partir deste movimento associativo, os professores reivindicavam melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Com isso, a profissão docente é exercida através da adesão coletiva a um conjunto de normas e de valores. (NÓVOA, 1999)

Nóvoa nos apresenta quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante do processo histórico de profissionalização do professorado. Para melhor representar este processo fizemos um quadro a partir do que nos foi informado por Nóvoa:

Quadro 1

Processo histórico de profissionalização do professorado

Processo histórico de profissionalização do professorado		
Quatro etapas	Duas dimensões	Um eixo estruturante
Exercem a actividade docente a tempo inteiro (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma actividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional.	Possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da actividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas.	Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação económica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa forte, é possível verificar que, nos anos vinte, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconómico.
São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de “profissionais de ensino” e que funciona como instrumento de controlo e de defesa do corpo docente.	Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade.	
Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.		
Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.		

Fonte: NÓVOA, 1999, p. 20.

Cumpre-nos ressaltar a terceira etapa do processo de profissionalização do professorado, a qual enfatiza o surgimento de uma formação profissional, especializada e relativamente longa nas instituições que se destinam a esse fim. No Brasil foram criados os Referenciais para a Formação de Professores (RFPs) com intuito de desenvolver a competência

dos professores de modo que no cumprimento de suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas. Mesmo depois de uma formação profissional, de se tornarem professores, é necessário sempre se aperfeiçoarem. Com esse intuito foi criada no Brasil a formação continuada para professores, a qual, segundo, os RFPs (2002), se intensificou na década de 80 pautando-se predominantemente por um modelo convencional de formação.

Sendo assim, a afirmação profissional dos professores, de acordo com Nóvoa (1999), consiste num percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O Estado e a Igreja veem na consolidação do corpo docente uma ameaça aos seus interesses e projetos. O movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões. A compreensão do processo de profissionalização exige um olhar atento às tensões que o atravessam.

3.1 Função-professor: a desprofissionalização

Sacristán (1999) entende por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, como o conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Contudo, o estudioso ressalta que o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Os professores não usufruem de uma posição social elevada, mesmo que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes é incumbida. A atividade docente reflete as condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar tratam-se de processos em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Entretanto, os programas de formação de professores têm incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais. (Sacristán, 1999). De acordo com Nóvoa (1999), o *status* social e econômico é a chave para o sucesso dos professores e da sua profissão. Entretanto, segundo Nóvoa, o que dificulta a melhoria do *status* socioeconômico dos professores é o fato de se tratar de um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas.

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta. O conceito de educação e de qualidade na educação é concebido de forma diferenciada pelos vários grupos sociais e pelos valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação.

As profissões, de acordo com Sacristán (1999), se definem pelas suas práticas e por um conjunto de regras e dos conhecimentos que realizam. A prática educativa remete ao processo de ensino-aprendizagem e à ação didática. Entretanto a prática não é reduzida às ações dos professores. Sacristán nos apresenta três tipos de prática: práticas pedagógicas de caráter antropológico; prática institucionalizada e práticas concorrentes. Vejamos mais de perto cada uma destas práticas.

Nas práticas pedagógicas de caráter antropológico reconhece-se uma prática educativa anterior aos sistemas formais de educação, a educação dos filhos é um exemplo desse tipo de prática. A prática educativa, de acordo com Sacristán, não deriva de um conhecimento prévio e sim de uma atividade que gera cultura intelectual, paralelas a sua existência.

A profissão docente, segundo Sacristán (1999), no que concerne a prática institucionalizada, é uma semiprofissão, pois depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo e de condições do posto de trabalho. O papel dos professores e suas margens de autonomia são configurações históricas que foram se estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores. Assim, de acordo com Sacristán, a caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma regulamentação da atividade pedagógica, constituem fatores de desprofissionalização do professorado.

As práticas concorrentes contribuem também para a desprofissionalização do professorado, pois mesmo não sendo estritamente pedagógicas, exercem influência direta sobre prática didática dos professores. Dessa forma, conforme Sacristán (1999), a partir de todo o desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, traduzido e concretizado em materiais didáticos, transforma os professores em consumidores de práticas preesboçadas fora da ação escolar. Entretanto, todo esse apoio ao professorado não fica apenas fora do universo escolar, pois nas salas de aula, as editoras de manuais escolares e outros produtores de materiais didáticos têm mais influência do que os próprios professores. Além disso, têm-se os mecanismos de supervisão das escolas e do controle dos professores que constituem práticas concorrentes de tipo técnico-pedagógico que se definem nos cenários escolares.

O professor é responsável pela modelação da prática, mas ele não a define, embora possa utilizar seu conhecimento e a sua experiência para serem desenvolvidos em contextos pedagógicos práticos preexistentes. A conduta profissional do professor, segundo Sacristán (1999) pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos

contextos. Será que o Gestar II permite ao sujeito professor de Língua Portuguesa modelar e definir sua prática? Vemos esse aspecto com maior propriedade no capítulo destinado à análise de nosso *corpus*.

A profissionalidade, de acordo com Sacristán (1999), pode ser definida como a observância de certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. Entretanto, estas regras estão sujeitas a reelaborações pelos professores. A profissionalidade se manifesta através de uma grande diversidade de funções: ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, dentre outras.

Entretanto, exercer essa profissionalidade não é uma tarefa fácil para o professorado dos países em desenvolvimento. De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (2002), de modo geral, o professor tem uma formação geral insuficiente, uma formação profissional precária e um contato reduzido com as produções científicas, com as tecnologias e com os livros. Além disso, segundo os RFPs (2002) o professor está desatualizado em relação à discussão sobre a educação, o exercício de sua profissão e seu papel social e ainda escreve e lê pouco. E é extremamente dependente do livro didático. Nesse sentido, da má formação profissional, os RFPs chamam o magistério de semiprofissão, fato que diverge da definição dada por Sacristán. Desse modo, na maioria das vezes, conforme Nóvoa (1999), as pessoas se fiam nessa imagem do sujeito professor: um sujeito que não investe na sua profissão. Com isso, segundo Nóvoa, o professorado no seu conjunto é penalizado pela existência desses casos. Por isso, esse estudioso nos alerta que é fundamental dotar a profissão docente de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade.

Contudo, os RFPs (2002) afirmam que há exceções, pois existem professores leitores e pesquisadores, que investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional, que exigem oportunidades de formação, que trabalham em equipe, que participam de projetos educativos de suas escolas, que estudam sobre a aprendizagem dos seus alunos para poder ensiná-los mais e melhor, dentre outros fatores.

Diante do exposto nesse item e no item anterior, podemos dizer que a trajetória historicamente construída do professorado contribui para a desprofissionalização dessa classe de trabalhadores fazendo com que o magistério possa ser considerado como uma semiprofissão. Semiprofissão esta que pode ser entendida tanto na perspectiva abordada por Sacristán (1999) em que encontramos o professor desprovido de autonomia, quanto na perspectiva dos RFPs que veem na má formação dos professores a semiprofissão. Na maioria das vezes, o professor só é desprovido de autonomia se tiver uma má formação.

Essa “semiprofissionalidade” do professorado tem explicações históricas. Segundo os RFPs (2002), a forma como surgiu o magistério, as interferências do contexto sociopolítico, no qual ele esteve e está inserido as exigências colocadas pela realidade social, a finalidade da educação em diferentes momentos, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades do governo, são alguns dos principais fatores determinantes do que foi e do que virá a ser a profissão docente.

A caracterização técnica dos currículos, conforme nos diz Sácristan (1999) contribui para a desprofissionalização do sujeito professor, assim como, contribui também para que a docência seja considerada como uma semiprofissão. Entretanto, ao se considerar o currículo sob sua perspectiva pós-crítica, nos permite um deslocamento importante na nossa maneira de concebê-lo e na maneira de conceber essa suposta desprofissionalização do professorado. Para tanto, nos dois itens subsequentes, abordaremos essa concepção curricular que é imprescindível para que lancemos um novo olhar sobre a docência e as práticas curriculares teóricas que a regem.

3.2 Currículo

O currículo, segundo Moreira (2005), se constitui num significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de conservação, transformação, renovação dos conhecimentos historicamente acumulados e para a socialização das crianças e dos jovens de acordo com valores tidos como desejáveis. Tendo em vista a importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

Silva (2000) nos diz que, ao recorrermos à etimologia da palavra currículo, podemos dizer que no curso da corrida (currículo), acabamos nos tornando o que somos. A emergência do currículo, segundo Silva (2000), está ligada aos seguintes processos: à formação de um corpo de especialistas sobre o currículo; à formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo; à institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do Estado e ao surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo. Entretanto, Silva ressalta que bem antes de se instituir o estudo do currículo como campo especializado, já se faziam especulações sobre o currículo, embora o termo, currículo, não fosse empregado. O estudioso brasileiro afirma que o currículo, além de ser uma questão de conhecimento é também uma questão de identidade/subjetividade:

nas discussões quotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento, que constitui o currículo, está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2000, p. 14).

Silva (2000) nos apresenta três tipos de teoria sobre o currículo: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. As teorias tradicionais do currículo são neutras, científicas e desinteressadas; os conhecimentos e saberes dominantes se concentram em questões técnicas e

tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso procuram responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável), qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais preocupam-se com questões de organização (SILVA, 2000, p. 15).

Já as teorias críticas e pós-críticas de currículo, segundo Silva, estão preocupadas, com as conexões entre saber, identidade e poder se constituindo numa perspectiva pós-estruturalista. E é justamente a questão do poder, conforme observamos em Silva, que vai separar as teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Essas teorias do currículo, diferentemente da tradicional, não se limitam a questionar “o quê”, mas a submeter este “quê” a questionamentos constantes. Assim, a questão central seria o “porquê?”. “Por quê esse conhecimento e não outro? Que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que razão privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (SILVA, 2000, p. 15). Com isso, de acordo com Silva, podemos dizer que o currículo é uma questão de poder, pois na medida em que buscam-se dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvida em questões de poder já que selecionar, privilegiar um tipo de conhecimento, destacar uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal se constituem em operações de poder. Portanto, as teorias do currículo não estão situadas num campo puramente epistemológico de competição entre puras teorias e sim, estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso obtendo certa hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social.

Dessa forma, os conceitos de uma teoria, de acordo com Silva, organizam e estruturam a nossa forma de ver a realidade. Assim, as teorias pós-críticas de currículo ao enfatizarem o conceito de discurso, nos permitem um deslocamento importante na nossa maneira de conceber o currículo. A questão central desta teoria curricular, mencionada na citação anterior, nos remete à questão formulada por Foucault (2008a): por que este enunciado e não outro em seu lugar?

Veiga-Neto (2005) nos diz que cada novo conceito de currículo e a cada nova discussão e teorização que se articulam em torno dele refletem determinadas concepções sobre sociedade, cultura e educação. Sendo assim, a teoria pós-crítica nos servirá de apoio no desenvolvimento de nossa pesquisa, não apenas por remeter à questão proposta por Foucault, mas por enfatizar o conceito de discurso, o qual possui várias implicações, conforme vimos no capítulo 1. Vejamos um quadro apresentado por Silva, que resume as categorias das teorias curriculares de acordo com o conceito que elas enfatizam:

Quadro 2

Teorias do currículo

Teorias tradicionais	
Ensino	Organização
Aprendizagem	Planejamento
Avaliação	Eficiência
Metodologia	Objectivos
Didáctica	
Teorias críticas	
Ideologia	Relações sociais de produção
Reprodução cultural e social	Conscientização
Poder	Emancipação e libertação
Classe social	Currículo oculto
Capitalismo	Resistência
Teorias pós-críticas	
Identidade, alteridade	Representação
Diferença	Cultura
Subjectividade	Gênero, raça, etnia
Significação e discurso	Sexualidade
Saber-poder	Multiculturalismo

Fonte: SILVA, 2000, p. 16.

Nesse quadro percebemos que as teorias tradicionais do currículo são fundadas numa base estruturalista se centrando na cientificidade da linguagem. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas do currículo vão além dessa base estruturalista, vez que consideram o currículo em sua relação histórica com a sociedade, o saber, o poder e a identidade fazem parte dessa relação histórica. No próximo item, apresentamos uma discussão sobre os PCNs, uma teoria pós-crítica do currículo.

3.2.1 PCNs: uma teoria pós-crítica do currículo

A constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, de acordo com os PCNs (1998), apresenta os fundamentos do Estado brasileiro no que concerne aos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. Com isso, os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) são meios para garantir os direitos sociais e individuais. Um Estado Democrático de Direito tem como fundamentos, segundo os PCNs, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. A partir desses fundamentos foram criados objetivos fundamentais da República, tais como:

construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL PCNs, 1998, p. 19).

Entretanto, esses fundamentos, conforme os PCNs, não correspondem à realidade vigente e funcionam como grandes objetivos a serem alcançados. De acordo com os PCNs a sociedade democrática tem por fundamento a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito. Esse reconhecimento é social e histórico, mas não se dá de forma linear e sim a partir de processos que envolvem lutas, rupturas, descontinuidades, avanços e recuos.

Com isso, os PCNs elegeram a cidadania como “eixo vertebrador” da educação escolar. A cidadania, de acordo com os PCNs deve ser compreendida como produto de histórias sociais constituídas por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate em torno da cidadania está diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática. Contudo, a democracia não é entendida apenas em um sentido restrito como regime político e sim em sentido mais amplo, como uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais.

Assim, ao conceber a democracia em seu sentido mais amplo a noção de cidadania também ganha novas dimensões buscando a conquista de direitos sociais no trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia. Dessa forma, tem-se a noção de cidadania ativa, que de acordo com os PCNs parte da compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres que lhe possibilita participar da gestão pública.

A cidadania, no campo educacional, permite analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia. Assim, ao eleger a cidadania como “eixo vertebrador” da educação, os PCNs propõem alguns princípios baseados no texto constitucional,

os quais devem orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; participação e co-responsabilidade pela vida social.

Portanto, a constituição da sociedade é um processo histórico permanente que possui limites transformáveis pela ação social e a escola tem papel importante nesse processo. A escola, de acordo com os PCNs, não muda a sociedade, mas ao assumir os princípios democráticos, pode ser reconhecida como espaço de transformação. Com isso, a relação educativa é uma relação política, “por isso a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade” (BRASIL PCNs, 1998, p. 23). Essa relação se define, segundo os PCNs, na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, no reconhecimento dos alunos como cidadãos e na relação com o conhecimento.

Para que essas relações sejam efetivadas no cotidiano escolar, a seleção dos conteúdos e o modo como se dá o processo de ensino e aprendizagem são primordiais. Nos conteúdos, de acordo com os PCNs, devem ser incluídas questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, as quais possam se oferecer aos alunos como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. Já no modo como se dá o processo de ensino e aprendizagem, pode-se favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia, o aprendizado da cooperação e da participação social, aspectos de acordo com os PCNs fundamentais para que os alunos se percebam como cidadãos. Entretanto, para que se obtenha este resultado no modo como se dá o ensino e a aprendizagem é preciso que as opções didáticas, os métodos, a organização, o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que envolve a experiência educativa, ensine valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Cumpre-nos ressaltar, de acordo com os PCNs que o resultado desse processo não é controlável nem pela escola e nem por nenhuma outra instituição e sim se dá no processo histórico-social.

Sendo assim, a contribuição da escola, segundo os PCNs é a de desenvolver um projeto de educação que permita intervir na realidade para transformá-la. Para tanto esse projeto se diz orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (BRASIL PCNs, 1998, p. 24).

Portanto, a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos a partir de um tratamento didático que contemple

sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Dessa forma, de acordo com os PCNs, o currículo ganha flexibilidade e abertura, pois podem ser incluídos temas conforme as diferentes realidades locais e regionais. Esses temas foram conceituados como Temas Transversais por indicar a metodologia proposta para a sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. Os Temas Transversais propostos pelos PCNs são os seguintes: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e consumo. Entretanto, de acordo com os PCNs, o trabalho com os Temas Transversais requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política.

Os Temas Transversais, por serem questões sociais, segundo os PCNs, têm natureza diferente das áreas convencionais. Esses Temas tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. Esses temas se configuram em questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. Esses Temas Transversais se configuram em conteúdos práticos que são desenvolvidos no Gestar II, o que é também explorado no nosso capítulo de análise.

Embora, nas várias áreas do currículo escolar existam ensinamentos a respeito dos temas transversais, a sua complexidade, segundo os PCNs, faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los, uma vez que se trata de uma problemática que atravessa os diferentes campos do conhecimento. Para tanto a interdisciplinaridade complementa os ensinamentos primados pelos Temas Transversais.

A interdisciplinaridade, de acordo com os PCNs, questiona a visão compartimentada de disciplinas sobre a qual a escola historicamente se constituiu. Enquanto a transversalidade se estabelece na prática educativa a relação entre aprender conhecimentos sistematizados (aprender sobre a realidade) e nas questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Portanto, de acordo com os PCNs, a interdisciplinaridade e a transversalidade na prática pedagógica se alimentam mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tornando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos (BRASIL PCNs, 1998, p. 30).

Dessa forma, os Temas Transversais, segundo os PCNs dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano”.

A escola se constitui numa importante instituição de disciplinarização. Para tanto, o Estado tem criado políticas públicas com intuito de melhorar este aparelho disciplinarizador, principalmente no que concerne ao currículo a ser seguido. Os PCNs publicados em 1998 se constituem num marco importante para o processo educacional. Cumpre ressaltar que, desde a instauração dos PCNs, foram criadas políticas públicas com intuito de que o sujeito professor viabilizasse em suas aulas o que é previsto nesse parâmetro curricular. O Gestar II corresponde a um desses programas.

CAPÍTULO 4

GESTAR II: GERINDO COM RIGOR A FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR

O Gestar II (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar), como já foi dito, é um programa de formação continuada semipresencial desenvolvido para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. O Gestar é um programa desenvolvido pelo governo federal a partir do MEC (Ministério da Educação). Esse programa foi lançado em duas versões. A primeira versão lançada em 2005 é voltada para as primeiras séries do ensino fundamental, 1º ao 5º ano. Já a segunda teve seu lançamento em 2008 e é voltada para as últimas séries do ensino fundamental, 6º ao 9º ano. O Gestar tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e é um curso de formação que, além de abordar as questões teóricas sobre o processo de ensino aprendizagem, apresenta um currículo prático para ser desenvolvido em sala de aula, por meio dos seis cadernos de Teoria e Prática e dos seis cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do aluno (AAA). As informações concernentes a esse programa de formação continuada se encontram no Guia Geral.

Os seis cadernos de Teoria e Prática (TP), de acordo com o Guia Geral e conforme observamos nos próprios cadernos consistem em um material impresso organizado em seis volumes, os quais possibilitam o desenvolvimento de determinadas competências. Cada TP possui quatro unidades, cada unidade contém três seções (num total de 12 seções por TP) e cada seção corresponde a um objetivo de aprendizagem. O TP divide-se em três partes: a parte I contém as unidades; a parte II contém a Lição de Casa ou Socializando e a parte III, as oficinas ou Seção coletiva. Fazemos uma especificação dessas partes do TP nos itens 4.2 e 4.3.

Além dos TPs, uma vez que nestes cadernos de formação constam atividades práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, o Gestar II também organizou seis cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do aluno (AAA). De acordo com o Guia Geral, esses cadernos possuem sugestões de situações significativas de aprendizagem para os alunos, e são complementares aos TPs (os temas abordados nos AAAs correspondem aos que são tratados nos TPs). Além disso, os AAAs contam com duas versões uma do aluno e outra do sujeito professor. E as aulas a serem desenvolvidas pelo sujeito professor já se encontram planejadas.

Desse modo, nos próximos itens observamos como o Gestar II gere com rigor a formação do sujeito professor de Língua Portuguesa a partir do Guia Geral e do TP1 e AAA1.

4.1 O discurso do Gestar II: um princípio de regularidade discursiva

Conforme observamos em Foucault (2008a), a noção de descontinuidade, de rupturas e de transformação é primordial para a análise histórica do discurso não sendo preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem, é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. Com isso, podemos tratar o discurso materializado nas páginas do Gestar II na instância de seu acontecimento. Entretanto, o campo dos acontecimentos discursivos é um conjunto sempre finito e a sua descrição nos propõe esse questionamento: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008a). Observemos essa sequência discursiva (SD) presente na apresentação do Gestar II:

SD1: o nosso trabalho no programa Gestar tem se orientado para a criação de uma nova escola, que contemple a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação de nossos alunos. Uma escola mais democrática e amorosa que vise à autonomia e à auto-realização de cada aluno e que, ao mesmo tempo, tenha como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 7).

O Gestar II, conforme visto no excerto citado se apóia na perspectiva de criar uma nova escola que seja mais democrática, mais amorosa e que contribua com a emancipação da humanidade. Foucault (2008a) nos diz que não há enunciado que não suponha outros e isso aliado com a função enunciativa nos permite fazer esse questionamento: o que permitiu o aparecimento desse enunciado e não outro em seu lugar? A função enunciativa, segundo Gregolin (2004), de certa forma “fiscaliza” o enunciado impondo algumas regras de controle, pois entre o enunciado e o que ele enuncia existe uma relação que envolve os sujeitos, que passam pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado. Conforme observamos em Silva (2000), as teorias tradicionais do currículo são neutras, científicas; os conhecimentos e saberes dominantes se concentram em questões técnicas. Portanto, essa teoria curricular não responderia às proposições desse programa de formação continuada e essa perspectiva permitiu o aparecimento desse enunciado. A proposição enunciativa do Gestar II na sequência discursiva (SD1) pode nos levar à teoria pós-crítica do currículo. Essa teoria curricular se preocupa com as conexões entre saber, poder e identidade. E isso justifica o aparecimento desses enunciados e não outros; enunciados que procuram primar por uma nova visão do sistema educacional baseada na teoria pós-crítica do currículo tendo como fundamentação teórica os PCNs.

Entretanto, mesmo que toda base enunciativa do Gestar II pregue a construção de uma nova escola que segue uma teoria pós-crítica do currículo, toda proposta do desenvolvimento do curso parece se firmar na teoria tradicional curricular. Embora seja apresentado como objetivo

do Guia Geral construir uma proposta de trabalho participativa e interativa, na medida em que avançamos nas páginas do Guia, percebemos que há algumas contradições concernentes a esse objetivo. A proposta de trabalho participativa e interativa do Guia se diz fundada em quatro pilares:

- SD2:
- Compreensão do Programa Gestar II, para as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos);
 - Construção coletiva da Proposta Pedagógica do Gestar;
 - Implementação do Gestar;
 - Definição dos papéis dos atores do Gestar (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 7).

Esses pilares são expandidos ao longo do Guia Geral, o qual é estruturado da seguinte forma:

Quadro 3

Estrutura do guia geral

Estrutura do Guia Geral	
Unidade 1: O Gestar II como Programa de Formação Continuada em Serviço	Seção 1 - Caracterização do Gestar II Seção 2 - Modalidade do Programa Seção 3 - Ações Integrantes do Gestar II
Unidade 2: A Proposta Pedagógica do Gestar II	Seção 1 - Fundamentos da Proposta pedagógica do Gestar II Seção 2 - Currículo do Gestar II - Matemática Seção 3 - Currículo do Gestar II - Língua Portuguesa
Unidade 3: A Implementação do Gestar II	Seção 1 - Sistema instrucional de Aprendizagem Seção 2 - Sistema de Avaliação do Professor Cursista
Unidade 4: O Gestar II, as expectativas de mudanças e a Especificidade do Programa em cada Escola	Seção 1 - As expectativas de mudanças a partir do Gestar II Seção 2 - Um Gestar II para cada Escola
Unidade 5: Procedimento para a utilização dos cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno	Seção 1 - Apresentação Seção 2 - Objetivos Seção 3 - Organização Seção 4 - Pressupostos Seção 5 - Utilização Seção 6 - Etapas de implementação

Fonte: Brasil Guia Geral, 2008, p. 5.

Nas cinco unidades do Guia Geral encontramos muitas informações do Gestar II. Nessas cinco unidades encontramos os quatro pilares que constituem os objetivos do Guia Geral e na tentativa de se construir a proposta de trabalho “participativa e interativa” é tecido um diálogo com o professor cursista ao longo dessas unidades. Tomemos como exemplo a primeira unidade. Nessa unidade, que se intitula “O Gestar II como Programa de Formação

Continuada em Serviço”, antes de se expandir a temática, é apresentada ao professor cursista uma atividade compostas de sete itens:

SD3: **Atividade 1 – Explorando as expectativas individuais e grupais**

- a) **Responda** individualmente as questões abaixo. (10 min)
O que você espera do Gestar II como um programa de formação continuada em serviço?
Em que ele pode ajudar na sua formação como educador?
Elabore perguntas com as dúvidas que você tem sobre o programa:
- b) **Discuta** com os colegas sobre as questões e as respostas em pequenos subgrupos.
- c) **Escolha** com os colegas um relator para cada um dos subgrupos.
- d) **Elabore** com os colegas uma lista com as expectativas e as perguntas centrais do subgrupo.
- e) **Registre** (o relator) a lista e as perguntas em uma folha de cartolina.
- f) **Afixe** a folha na parede.
- g) **Faça** com os colegas uma apresentação ao grupo, em plenária, coordenada pelo formador (BRASIL, 2008, p. 13-14). (Grifo nosso)

Essa atividade que num primeiro momento poderia ser considerada como interativa ao conclamar o sujeito professor cursista a discutir questões concernentes ao programa, num segundo momento pode ser considerada apenas como estratégica para subjetivar o sujeito professor de acordo com os preceitos defendidos pelo Gestar, pois além de ser uma atividade que apresenta questões instrutivas com amplo uso do imperativo, apresenta também a expectativa de resposta:

SD4: nessa atividade sobre os benefícios de um programa de aperfeiçoamento, o grupo **deve** ter explorado as novas possibilidades de lidar com os alunos ou salientado a necessidade de propostas de estratégias mais eficazes para trabalhar com questões de Língua Portuguesa ou Matemática. Além destas questões, muitas outras podem ter surgido, por exemplo: o que este curso oferece ao professor cursista? Como ocorrerá o curso? (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 14). (Grifo nosso)

As questões sobre as expectativas do professor cursista relacionadas ao Gestar II e as instruções dadas para que se elaborem dúvidas sobre esse programa de formação continuada, de antemão, direciona a resposta esperada pelo Gestar II. Entretanto, para que as respostas não fujam do controle do Gestar II (professores elaboradores) são apresentadas as possibilidades de resposta que são esperadas do sujeito professor cursista (o grupo **deve** ter explorado). O verbo **dever** utilizado no imperativo não deixa margem para outra possibilidade de resposta. Temos então a relação de poder demarcando a posição dos sujeitos discursivos: Gestar II (professores que elaboraram o curso) e professores cursistas.

Foucault (2008a) nos fala da posição dos sujeitos discursivos. A ausência do autor, segundo Foucault, pode ser generalizada na medida em que o sujeito do enunciado é

uma função determinada, mas não a mesma de um enunciado a outro, “na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2008a, p. 105). Os professores elaboradores do curso em determinadas enunciações assumem uma posição superior aos sujeitos professores cursistas, instituindo imperativos:

SD5: o professor também **deverá** organizar uma coletânea dos trabalhos e atividades produzidas pelos seus alunos como parte de sua lição de casa. [...] A partir dessa vivência, você **deverá** elaborar o relato de sua prática. Os relatos serão entregues ao formador junto com as atividades que foram desenvolvidas pelos alunos (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 18-51).

Esses professores elaboradores teoricamente têm autoridade sobre o que dizem, pois são profissionais que supostamente detêm o saber nas suas respectivas áreas de domínio. De acordo com Foucault (2008a) um saber consiste num conjunto de elementos formados por uma prática discursiva e se materializa no discurso. O saber se vale do discurso como um meio que, transmitindo saber/poder, pode subjetivar os sujeitos. As práticas discursivas, segundo Gregolin (2004), determinam que nem sempre tudo pode ser dito, que aquilo que pode ser dito é regulado por uma ordem do discurso. Observamos, portanto, que o discurso dos professores elaboradores é regido pelas práticas discursivas. Antes, porém, apresentamos as professoras elaboradoras da área de Língua Portuguesa e suas respectivas qualificações:

- Cátia Regina Braga Martins - **Mestre em Educação** pela Universidade de Brasília/UNB;
- Leila Teresinha Simões Rensi - **Mestre em Teoria Literária** pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP;
- Maria Antonieta Antunes Cunha - **Doutora em Letras/Língua Portuguesa** pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG;
- Maria Luíza Monteiro Sales Coroa - **Doutora em Linguística** pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e
- Silviane Bonaccorsi Barboto - **Doutora em Psicologia** pela Universidade de Brasília/UNB.

Podemos dizer que os professores elaboradores do Gestar II são supostamente detentores de saber e ocupam a posição de intelectuais na perspectiva foucaultiana. Foucault (1979c) pensa o intelectual não como um portador de valores universais, mas como alguém

que ocupa uma posição dada, a qual tem por especificidade as funções gerais do dispositivo de verdade na sociedade. A função desses professores formadores está estreitamente ligada a determinada produção de verdade, no caso específico do Gestar II formar professores para que sejam capazes de ensinar de acordo com um novo regime de verdade já pré-estabelecido, “uma escola mais democrática e amorosa que vise à autonomia e à auto-realização de cada aluno e que, ao mesmo tempo, tenha como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade.” (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 7)

Entretanto, em alguns momentos os professores elaboradores parecem ser colegas do sujeito professor cursista:

SD6: **Caro Colega**, no estudo e discussão do Guia Geral, em cada início de Unidade, você será convidado a refletir sobre questões que serão abordadas por meio de atividades ora individuais, ora coletivas.
[...] **Ótimo! Agora vamos, juntos**, refletir sobre essas questões (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 9-58). (Grifo nosso)

Dessa forma, os professores elaboradores tentam estabelecer certa familiaridade e/ou cumplicidade com o sujeito professor cursista ao enunciar: “Caro Colega... Ótimo! Agora vamos juntos...” Assim, o sujeito professor cursista se sentiria num ambiente mais acolhedor, tornando-se mais fácil a sua disciplinarização. Entretanto, nessa mesma sequência discursiva (SD6) há o distanciamento entre esses sujeitos. Num primeiro momento os professores elaboradores são colegas do professor cursista (Caro colega), posteriormente no mesmo enunciado o professor cursista é “convidado” a refletir sobre determinadas questões de forma individual ou coletiva. Nesse momento, percebemos o distanciamento desses sujeitos do discurso: “Caro Colega... você será convidado”. Se de fato esses sujeitos discursivos estivessem ocupando a mesma posição, haveria o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do plural: “Caro Colega... nós seremos convidados...”. Contudo, há uma constante tentativa de os professores elaboradores em instaurar essa familiaridade. A utilização do verbo convidar é outro exemplo dessa tentativa. Na realidade não se trata de um convite, o sujeito professor cursista está sendo convocado a refletir sobre tais questões, pois os professores não têm opção de não participar desse curso de formação porque são oficialmente convocados pela Secretaria Estadual de Ensino. Entretanto, com o estabelecimento dessa prática discursiva que nos remete à “familiaridade” talvez seja mais fácil subjetivar o sujeito professor de língua portuguesa para que ele seja disciplinarizado para sua prática docente.

De acordo com Foucault (2008a), no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade, podemos dizer que se trata de uma formação discursiva.

Entretanto, o sujeito é disperso, podendo ocupar diversos lugares, diversas posições, portanto, mesmo os professores elaboradores sendo reconhecidos como professores de Língua Portuguesa, eles se colocam, na maioria das vezes como sendo superiores ao sujeito professor cursista e ocupam a posição de intelectuais da educação.

Ao longo do Guia Geral, os professores elaboradores a partir de seus dizeres ocupam a posição de intelectuais da educação na área de Língua Portuguesa, os detentores do saber, os quais poderão fazer com que o “seu colega” o sujeito professor de Língua Portuguesa possa vir a ocupar essa posição. Para tanto, são estabelecidas competências bem específicas que o sujeito professor de Língua Portuguesa precisa atingir ao final do programa de formação continuada. Dessa forma, o sujeito professor de Língua Portuguesa é desdobrado em três: como usuário da língua; como profissional da educação e como professor de Língua Portuguesa.

Como usuário da língua Gestar II espera que os professores atinjam as competências especificadas abaixo:

- SD7:
- Apresentar-se como locutor e interlocutor, com amplo domínio da linguagem, das suas várias modalidades e formas e nos seus diversos contextos.
 - Refletir sobre a linguagem e sobre a Língua Portuguesa.
 - Posicionar-se criticamente com relação aos diversos tipos de textos, até mesmo obras didáticas.
 - Interessar-se pelos diversos tipos de textos artísticos, especialmente de literatura (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 35).

Essas competências estabelecidas pressupõem que o sujeito professor de Língua Portuguesa ao longo de sua docência não seja um usuário da língua eficaz. Vale ressaltar que o Gestar II é destinado aos professores que já estão atuando em salas de aula. Desse modo, “refletir sobre a linguagem e sobre a Língua Portuguesa” e “posicionar-se criticamente com relação aos diversos tipos de textos, até mesmo obras didáticas”, por exemplo, são competências que o sujeito professor de Língua Portuguesa ao ser considerado como usuário da língua ainda não tem domínio e que ao final do curso serão alcançadas.

Contudo, nessas enunciações, assim como nas demais, não há referências de forma totalmente explícita relacionada à falta de competência do sujeito professor cursista. É preciso observar, entretanto, que essa sugestão de que o professor é incapaz é feita de forma bastante sutil. Ele precisa ser subjetivado a ser um profissional melhor justamente porque é visto como incapaz. Incapaz nas três categorias em que o guia pretende desenvolver sua competência: como usuário da língua, como profissional da educação e como professor de língua portuguesa.

Desse modo, se ao final do curso espera-se que o sujeito professor de Língua Portuguesa desenvolva as competências citadas acima, é devido ao fato de esse sujeito não as ter desenvolvido ao longo de sua docência e/ou ao longo de sua vida, vez que essas primeiras competências pré-estabelecidas são destinadas ao sujeito professor usuário da língua. Assim, se ao final do programa de formação continuada, espera-se que o sujeito professor enquanto usuário da língua seja capaz de refletir sobre a linguagem e sobre a Língua Portuguesa, é pelo fato de supor que antes de ingressar no curso (programa de formação), ele seja considerado desprovido dessa competência. Nessa sutileza do dito percebemos certa interdição nas enunciações do Gestar II, aspecto que nos leva às práticas discursivas, pois nem tudo pode ser dito.

Dessa forma, as enunciações do Gestar II regidas pelas práticas discursivas se estendem às demais competências pré-estabelecidas ao sujeito professor de Língua Portuguesa. Assim, ao ocupar a posição de profissional da educação espera-se que o sujeito professor consiga:

- SD8:
- Atuar de forma consciente, produtiva e adequada à sua comunidade, valorizando as práticas democráticas.
 - Desenvolver projetos de aperfeiçoamento (formação profissional e ampliação de horizontes).
 - Atuar coletivamente, partilhando experiências e projetos.
 - Refletir sobre a sua prática docente e sobre a atuação da escola e suas relações com a sociedade (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 35).

E ao ocupar a posição de professor de Língua Portuguesa, esse sujeito, de acordo com o Gestar (2008) terá sua prática orientada, de forma que ele possa:

- Observar, registrar, organizar e sistematizar os fatos da gramática interna, da gramática descritiva e da gramática normativa;
- Selecionar e organizar conteúdos e as matérias de ensino-aprendizagem, em função dos seus alunos do 6º ao 9º anos;
- Pesquisar, avaliar e adotar métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para sua atuação.

Portanto, o Gestar II parece exercer o controle sobre o sujeito professor em diferentes áreas de sua atuação profissional, temos um sujeito foucaultiano, um sujeito que ocupa um lugar vazio, o qual pode assumir diversos papéis, ora é o usuário da língua, ora é um profissional que atua na área da educação e ora é o professor de Língua Portuguesa. No Gestar II, o sujeito professor ocupa também o papel de discente, sendo assim, supostamente se torna mais fácil sua disciplinarização; um discente sendo preparado/disciplinarizado para a sua prática docente.

É um sujeito histórico que enuncia a partir de uma determinada formação discursiva, a qual é regida pela prática discursiva. Este sujeito pode ser subjetivado pelas práticas discursivas instituídas pelas relações de saber e poder do Gestar II.

Diante do exposto podemos dizer que, ao considerarmos o enunciado sob a perspectiva foucaultiana, passamos pela relação histórica e social que permitiu as enunciações emitidas pelo Gestar II. É claro, que apresentamos apenas alguns exemplos, mas procuramos mostrar que só foram permitidas essas enunciações devido às urgências educacionais concernentes ao desenvolvimento prático de um currículo mais sócio-interacionista provindo da teoria pós-crítica do currículo. Para tanto, observamos que as enunciações dos sujeitos discursivos (Gestar II - professores elaboradores) são interditadas pelas práticas discursivas. E que esses sujeitos do discurso e o sujeito professor de Língua Portuguesa ocupam posições vazias.

Dessa forma, nos próximos itens continuamos abordando como se dão as práticas discursivas de subjetivação do Gestar II (como o sujeito professor de Língua Portuguesa é disciplinarizado para a prática docente). Em consonância com essa observação, verificamos como o Gestar II gera a formação do sujeito professor e nesta sua forma de gerir como esse sujeito é visto por esse programa de formação em seus três desdobramentos: usuário da língua, profissional da educação e professor de Língua Portuguesa.

4.2 Disciplina: controle do tempo e do espaço

Foucault (2004), conforme vimos no capítulo 2, entende por disciplina os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. Existem algumas formas da disciplina proceder, como a partir da distribuição dos corpos em espaços e a partir do controle das atividades.

No Guia Geral do Gestar II, é demonstrada a preocupação com a distribuição dos corpos em espaços. Por exemplo, no trecho: “a formação continuada deverá ser organizada em pólos de formação, escolhendo-se uma escola para sediar os encontros quinzenais ou de três semanas” (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 53). De forma que essa distribuição não atrapalhe o andamento do curso, desse modo, segundo o Guia tem que ser observado o horário para os encontros, “se não há coincidência com horários de maior concentração de atividades e alunos na escola, resultando em um ambiente com muito ruído e turbulência” (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 53). Tem-se também a preocupação com a carga horária do professor cursista. Para que

o sujeito professor cursista não tenha problemas relacionados à carga horária, à coordenação do programa planeja o cronograma das oficinas antecipadamente e divulga uma agenda com opções de horários dos encontros, de forma que “os professores cursistas possam compatibilizar a sua carga horária com a prevista para os encontros presenciais periódicos – oficinas” (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 53).

A disciplina, de acordo com Foucault (2004), organiza uma economia positiva do tempo, pois prioriza o princípio de uma teorização sempre crescente do tempo. “extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis”. Percebemos esta preocupação com o tempo no Guia Geral do Gestar II:

- SD9:
- para a realização das atividades previstas em cada TP (caderno de teoria e prática), é necessário que o professor cursista se dedique:
 - 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 (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 52).

Como o Gestar II é um curso semipresencial tem-se um quadro estabelecendo a carga horária, para que se tenha o maior aproveitamento possível do tempo:

Quadro 4

Demonstração de carga horária do programa

Quadro demonstrativo Carga Horária do Programa		
Atividades	Atividades	Estimativa de Tempo
1. Estudos individuais	24 Unidades dos TPs (5h para cada unidade)	120h
2. Estudos coletivos oficinas	16 Oficinas das Unidades 2 Oficinas introdutórias 2 Oficinas de avaliação (4h cada Oficina)	80h
3. Lição de Casa ou Socializando o Conhecimento	12 unidades dos TPs (5h cada Unidade)	60h
4. Elaboração do projeto	Do início ao término do curso	40h
TOTAL DE HORAS - 300h		

Fonte: Brasil Guia Geral, 2008, p. 53.

O controle do espaço e do tempo se estende aos TPs e aos AAAs com vistas à disciplinarização de ambos os sujeitos (professor e aluno). Vejamos exemplos do controle do tempo e do espaço dos estudos realizados pelo sujeito professor e das atividades que lhe são propostas para serem desenvolvidas com os alunos no TP1.

Conforme observamos no quadro demonstrativo de carga horária do programa, o tempo das atividades do curso é devidamente dividido, assim, os TPs são organizados de forma que se consiga respeitar a carga horária pré-delimitada. Para tanto, têm-se as lições de casa (duas lições em cada TP), vejamos uma dessas lições:

SD10: nas atividades 1 e 2, sugerimos-lhes, nos vários Avançando na prática, uma série de atividades para você desenvolver com seus alunos. **Escolha** uma dessas atividades para realizar com sua turma. Depois, **escreva** o relato da experiência e entregue-o ao **seu formador**, na próxima oficina, quando você vai também comentar a atividade com seus colegas (BRASIL-TP1, 2008, p. 163). (Grifo nosso)

Nesse trecho (SD10), chamamos a atenção para essa expressão: “seu formador”. O sujeito professor tem um formador que controla seus atos, seja no momento do curso, seja nos momentos de estudos individuais e/ou a partir da observação de suas aulas. Após ministrar as aulas de acordo com que está aprendendo no curso com “seu” formador, o professor deve prestar contas (“Escolha uma dessas atividades para realizar com sua turma. Depois, escreva o relato da experiência e entregue-o ao seu formador”). O professor formador é um dos gestores de seus atos. O pronome “seu” favorece o efeito de sentido de que o professor deve seguir o formador porque as suas ideias estão demarcadas sob o rótulo do que é certo fazer em sala de aula. O formador está posto como o detentor do saber que dita o modo como a aula do professor cursista deve se desenvolver.

São desenvolvidas duas oficinas em cada um dos TPs e estas oficinas têm a duração de 4 horas; horas estas que são divididas em partes. No caso do TP1 a divisão ocorre em cinco partes. Em cada uma destas sedimentações, além do tempo estabelecido, têm-se instruções de como o sujeito professor deve proceder:

Quadro 5

Instruções de como proceder nas oficinas

Parte I 40 minutos	Leve para a reunião da quinzena as questões das unidades que não ficaram claras para você ou que considere passíveis de crítica e discussões. Inclua suas observações sobre o texto de referência, lido na unidade anterior. Lembre-se de que vocês terão muitos assuntos a tratar. Seja, portanto, econômico e criterioso na escolha desses pontos.
Parte II 40 minutos	Comente com os colegas a experiência escolhida para realizar com seus alunos, entre as sugeridas nos Avançando na prática das duas unidades. Você entregará ao Formador o relato escrito dessa experiência.
Parte III 120 minutos	Desenvolva com seus colegas as atividades que propomos em torno da crônica abaixo. Depois da leitura, em grupos de no máximo 3 pessoas, discuta e responda às questões abaixo. Se acharem interessante, podem juntar duas perguntas em uma só resposta. Elas têm o objetivo de chamar a atenção de vocês para alguns pontos, e eles nem sempre são independentes. Escolham um relator, para apresentar as posições do grupo, no momento da discussão em conjunto.
Parte IV 20 minutos	Avaliação da oficina, a partir do alcance dos objetivos e das atividades realizadas. Discuta com colegas e Formador os pontos positivos e negativos da oficina. Se for o caso faça sugestões.
Parte V 20 minutos	O que nos espera, na próxima unidade. Você e seus colegas acabaram de ler uma crônica de Drummond, na qual ele se fez passar por uma garotinha que, segundo os critérios mais rígidos, apresenta problemas de escrita. Para já começarmos uma preparação para a próxima unidade, cujo título é Os textos como centro de ensino da língua, sugerimos a seguinte discussão: Você trabalharia essa crônica com seus alunos de 6ª a 9ª séries? Justifique sua opinião.

Fonte: Brasil-TP1, 2008, p. 169-171.

Nessas cinco partes das oficinas a serem desenvolvidas no TP1, os professores elaboradores do Gestar II instruem detalhadamente cada passo das tarefas a serem desempenhadas pelos professores que participam do curso, e para isso utilizam alguns imperativos: leve, inclua, lembre-se, comente, desenvolva, discuta e escolham.

Vejam agora um exemplo de controle do tempo no AAA1. Na aula 1 deste caderno, o sujeito professor tem todas as orientações de como desenvolver seu trabalho com seus alunos. Estas orientações se estendem para todas as demais aulas propostas nos AAAs. Seguem-se algumas destas orientações:

SD11: **inicie** a aula estimulando a curiosidade dos alunos: proponha as questões que vêm antes do texto de Stanislaw Ponte Preta. Você pode criar outras se achar conveniente. **Mostre** a importância do título, que pode revelar o assunto, antecipar fatos, provocar curiosidades, etc. Depois de ouvir a opinião dos alunos, **faça** a primeira leitura do texto, procurando reproduzir ao máximo o tom usado pelos personagens. **Encaminhe** a leitura silenciosa individual (BRASIL-AAA1, 2008, p. 16). (Grifo nosso)

Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem do aluno (AAA) não são explorados durante o programa de formação e sim se constituem num material de apoio para o sujeito professor desenvolver suas aulas. Contudo, se o sujeito professor de Língua Portuguesa já passou por todo o curso de formação pressupõe-se que ele desenvolveu as competências enquanto professor de língua portuguesa e usuário da língua. Logo, supostamente, esse sujeito não precisaria de tantas instruções, pois, esse sujeito saberia observar, registrar e organizar de forma sistemática os fatos relacionados à gramática; saberia selecionar e organizar os conteúdos e as matérias de ensino-aprendizagem e saberia pesquisar, avaliando e adotando métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores a sua atuação.

Esse fato suscita alguns questionamentos: Por que continuar instruindo o sujeito professor mesmo depois de terminado o curso? Depois do curso, o sujeito professor de Língua Portuguesa não teria mais autonomia, uma vez que desenvolveria as competências pré-estabelecidas pelo curso de formação continuada? São questionamentos que nos levam a apenas uma resposta: mesmo diante de todo o curso de formação, o sujeito professor de Língua Portuguesa não conseguiu adquirir a sua autonomia, pois tem que seguir passo a passo as instruções que lhe são dadas, como uma receita. Mesmo posteriormente ao programa de formação continuada, o sujeito professor de Língua Portuguesa continua sendo disciplinarizado para sua prática docente pelo Gestar II a partir do Caderno de Apoio à Aprendizagem do aluno.

Nessas orientações/instruções tem-se o controle do tempo: “dê cinco ou dez minutos para que os alunos examinem suas previsões sobre o texto. Em seguida, peça que apresentem” (BRASIL-AAA1, 2008, p. 17). Tem-se também o controle do espaço ocupado pelos corpos, tanto do sujeito professor quanto do aluno, para que seja estabelecido esse espaço o suposto diálogo instrutivo:

SD12: nesta aula, todas as atividades são orais e em grupo. Ao organizar os alunos, ajude-os a formar grupos produtivos, que agreguem pessoas com habilidades diversas; não permita discriminação para com os que apresentam dificuldades de aprendizagem; **incentive** todos a trabalhar seriamente. **Circule** pela sala observando o trabalho dos grupos e de cada aluno, interferindo quando necessário” (BRASIL-AAA1, 2008, p. 46). (Grifo nosso)

Nesse trecho (SD12), além do controle do tempo e do espaço, o Gestar II dirige o comportamento do sujeito professor ao ordenar que: ele circule pela sala; observe o trabalho dos grupos e de cada aluno e interfira quando julgar necessário. O Gestar II vê o sujeito enquanto professor de Língua Portuguesa como não sabendo a forma adequada de se comportar durante sua aula. Portanto, esse sujeito precisa ser subjetivado nesse aspecto.

Nos quadros 4 e 5 e nas sequências discursivas (SD9, SD10, SD11 e SD12), temos o Gestar II gerindo de forma minuciosa e detalhada a formação desse sujeito professor. Nos enunciados efetivamente ditos nessas sequências, o sujeito professor de Língua Portuguesa é tratado pelo Gestar II como profissional da respectiva área de ensino e como discente. Temos um sujeito professor cursista que está participando do programa de formação. Para desenvolver a competência desse sujeito enquanto docente, da área de Língua Portuguesa, o Gestar II se apropria de um texto injuntivo que dita regras a serem seguidas, ou seja, esse aluno/professor deve ministrar as suas aulas tal como ele aprende no curso. Isso significa dizer que a prática pedagógica desse aluno/professor deve seguir rigorosamente os passos da “receita” apresentada.

Nas sequências discursivas (SD2, SD13 e SD14), assim como em outras presentes no Gestar II, nos parece que esse programa de formação continuada vê o sujeito professor como sendo incapaz de definir e modelar sua prática, ao detalhar cada passo que esse sujeito dará durante a sua aula. Os passos desse sujeito professor são projetados para que ele desempenhe sua ação docente.

Sacristán (1999) nos diz que o professor é responsável pela prática, embora ele não a defina. Ao que nos parece, nas sequências discursivas (SD10, SD11, SD12 e SD14), temos um sujeito professor desprovido de autonomia para definir e desenvolver sua prática pedagógica. O Gestar II produz a imagem do professor como àquele que não sabe o quê e como trabalhar o conteúdo que o aluno deve aprender em sala de aula. Desse modo, parece se tornar mais fácil a sua disciplinarização. Nesse sentido, no próximo item, podemos pensar no “adestramento” do sujeito professor que não fica restrito ao controle do espaço e do tempo.

4.3 A vigilância hierárquica, a normalização e o exame: uma tríade foucaultiana disciplinando o sujeito professor

Os discursos relacionados ao controle do espaço e do tempo são bastante recorrentes no Gestar II, seja no Guia Geral, seja nos materiais de apoio ao professor cursista (TPs e AAAs). E uma das fortes marcas discursivas de subjetivação do sujeito professor de Língua Portuguesa é a presença do imperativo a partir de um “diálogo” instrutivo.

Nesse item apresentamos outras estratégias disciplinadoras utilizadas pelo Guia do Gestar: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A disciplina ao ser comparada com as formas maiores do poder (soberania e grandes aparelhos do Estado, como o judiciário, por exemplo), pode se constituir numa forma de poder

modesto a partir de humildes modalidades, procedimentos menores e são eles que vão pouco a pouco incidir nessas formas maiores de poder modificando assim, seus mecanismos e impondo seus processos. A “modéstia” do poder disciplinar proporciona seu próprio sucesso, o qual de acordo com Foucault (2004) se dá a partir do uso de instrumentos simples como: o olhar hierárquico; a sanção normalizadora e o exame.

Antes de ingressar no curso, os professores têm que assinar um termo de compromisso formal, para assegurar a sua conclusão do curso. O Diretor e/ou Coordenador pedagógico da escola são os responsáveis por recolher a assinatura dos sujeitos professores. Este termo de compromisso formal é uma das atribuições e responsabilidades destes membros da escola:

- SD13:
- Organizar os horários de estudos 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 (BRASIL GUIA GERAL II, 2008, p. 54).

Além do compromisso formal, o coordenador e diretor da escola também ficam responsáveis pelo controle do horário/tempo (Organizar os horários de estudos dos professores); pelo controle do espaço (Apresentar local apropriado para a realização das reuniões periódicas) e pelo controle da prática do sujeito professor (Realizar o acompanhamento da prática pedagógica do professor e a sua consonância com as diretrizes do Gestar).

A partir dessas atribuições e responsabilidades do Diretor e/ou coordenador pedagógico da escola em relação ao sujeito professor, o Gestar II, ao que nos parece, vê esse sujeito enquanto profissional da educação como não sendo portador de responsabilidade e seriedade. Dessa forma, o compromisso formal firmado é uma maneira de prevenir a resistência dos “corpos” no percurso do programa de formação e o acompanhamento da prática pedagógica pode assegurar o bom andamento do curso. Neste ponto, podemos reconhecer outro processo de disciplinarização, a vigilância hierárquica. Foucault (2004) nos diz que o poder na vigilância hierarquizada funciona como uma máquina. Embora sua organização em forma de pirâmide lhe dê um “chefe”, é o aparelho inteiro que produz “poder” e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. Temos nesse caso o MEC como representante do Estado, o Gestar II como dispositivo de poder do MEC, os professores elaboradores do Gestar II, os professores formadores, os coordenadores e diretores das escolas, os sujeitos professores cursistas, os alunos e os pais desses alunos.

Dessa forma, temos o poder a partir de uma hierarquia, mas são todos esses segmentos sociais que produzem o poder, nesse caso, o “chefe” maior seria o MEC, mas ele por si só não conseguiria reproduzir o poder, por isso a importância da distribuição do poder entre os segmentos sociais e os indivíduos. Assim, de acordo com Foucault, o poder disciplinar está em toda parte e sempre alerta, pois controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar.

Sendo assim, não é apenas o sujeito professor que é submetido ao processo de disciplinarização e sim todos os seguimentos que estão encarregados de “adestrá-lo”. Com relação ao curso em si, tem-se o Coordenador Pedagógico e/ou administrativo, o formador municipal/estadual e o diretor e coordenador pedagógico das escolas participantes. E esses seguimentos são incumbidos de atribuições e responsabilidades.

Para assegurar o bom desenvolvimento do curso, é estabelecido um conjunto de deveres a serem seguidos pelo sujeito professor. Surge, então, a partir da disciplinarização deste sujeito, o poder da norma, o qual segundo Foucault funciona dentro de um sistema de igualdade formal, instituindo um imperativo útil. Assim, todos os sujeitos professores têm que cumprir deveres estabelecidos pelo Gestar II:

- SD14:
- Frequência obrigatória às atividades presenciais do programa, seminários e Oficinas coletivas
 - Leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão nas Oficinas coletivas com seu formador.
 - Realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa.
 - Realização e entrega, de acordo com o previsto no Caderno de Teoria e Prática, das atividades denominadas: Lição de Casa ou Socializando o seu Conhecimento.
 - Realização de auto-avaliações.
 - Compromisso de realizar o planejamento de ensino com base nas diretrizes do programa (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 51).

O currículo selecionado para ser desenvolvido no curso, tanto na parte teórica quanto na prática, também pode ser reconhecido como o poder da norma devido ao fato de funcionar como um sistema de igualdade formal. Assim, o currículo que o sujeito professor de Língua Portuguesa estudará no curso e que será repassado aos alunos é apresentado no Guia de Estudos e desenvolvido nos TPs e nos AAAs. O currículo proposto pelo Gestar II se embasa nos Temas Transversais propostos pelos PCNs.

Com a instituição dos deveres e de um currículo que deve ser seguido, o professor poderá chegar a um sistema de igualdade formal, a uma padronização/normalização, pois todos teoricamente deveriam agir seguindo sempre os mesmos moldes. No início de cada unidade dos TPs (cada TP tem quatro unidades) são definidos alguns objetivos a serem alcançados

pelo sujeito professor. Antes, porém, de abordarmos alguns destes objetivos, vejamos como se estrutura uma unidade dos TPs: 1- Título da Unidade e nome do autor; 2- Iniciando nossa conversa; 3- Definindo nosso Ponto de Chegada; 4- Seções.

Nas seções dos TPs, conforme o Guia Geral, têm-se o título, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do conteúdo. Para desenvolver o conteúdo, são utilizados vários recursos de aprendizagem marcados por ícones específicos. Todos esses itens específicos são detalhados no Guia Geral de forma que mesmo o sujeito professor não sendo um usuário eficiente da língua, ele consiga identificar esses ícones. Entretanto, esse sujeito professor é graduado em Língua Portuguesa, portanto, pressupõe-se que ele seja um usuário eficiente da língua, mas o Gestar II parece não considerar esse professor sob essa perspectiva.

Quadro 6

Especificação de ícones

Atividades	Inseridas em momentos estratégicos do texto, possibilitam que o cursista mobilize os seus conhecimentos prévios e, a partir dos exercícios, construa o seu próprio conhecimento. Cada seção conta com no mínimo duas e no máximo seis atividades de estudo, totalizando de seis a dezoito atividades por Unidade.
Indo à sala de aula	Sugere atividades que se referem à aplicação do conteúdo estudado em sala de aula ou lembra posturas importantes para o professor.
Avançando na Prática	Momento em que o professor é convidado a aplicar em sala o que estudou, por mais de um passo a passo.
Importante	Definições de conceitos e sínteses do tópico em estudo.
Recordando	Notas sobre conteúdos tratados anteriormente ou que o professor deveria saber.
Resumindo	Sintetiza o conteúdo da seção.
Bibliografia	Traz os textos de fundamentação utilizados pelos autores para desenvolver as unidades.
Leituras sugeridas	Baseiam-se na recomendação de três a cinco leituras por Unidade, com resenha e referências bibliográficas.
Ampliando nossas referências	Consta de um Texto de Referência, que trabalha conteúdos tratados na Unidade (ímpar) para enriquecimento do assunto.
Correção das atividades	Parte que traz a chave de correção, para o professor conferir as suas respostas a questões elaboradas ao longo dos textos das Seções das Unidades. Nesse item constam também as respostas às questões sobre ampliando nossas referências.

Fonte. Brasil Guia Geral, 2008, p. 45-46.

No TP1 é trabalhado o texto e as variantes da língua como decorrentes da relação entre linguagem e cultura. Com isso, são estabelecidos os seguintes objetivos a serem alcançados pelo sujeito professor de Língua Portuguesa:

SD15: esperamos que, depois das reflexões e das atitudes propostas nesta unidade, você seja capaz de: 1- relacionar língua e cultura; 2- identificar os principais dialetos do Português; 3- identificar os principais registros do Português. Insistimos, mais uma vez, que, atingindo esses objetivos, você terá melhores condições de desenvolvê-los com seus alunos, feitas as devidas adequações (BRASIL-TP1, 2008, p. 13).

Nessa sequência discursiva (SD15) temos o sujeito professor de língua portuguesa sendo tratado pelo Gestar como profissional da respectiva área. Temos especificações totalmente explícitas, o Gestar parece considerar que o sujeito professor de Língua Portuguesa ainda não é competente o bastante para ter certa autonomia. Mesmo assim, o sujeito professor de Língua Portuguesa é convidado a fazer reflexões sobre o que foi proposto na respectiva unidade de ensino. Para tanto, esse sujeito deve ser um usuário eficiente da língua e com tantas especificações explícitas, o Gestar II parece considerar que o sujeito professor ainda não adquiriu as competências pré-determinadas tanto no que concerne a sua posição enquanto sujeito professor de Língua Portuguesa quanto na sua posição como usuário da língua. E essa consideração é bem recorrente ao longo do Gestar II como um todo. Se todos os passos para a formação desse professor é minuciosamente descrito, como esse sujeito professor de Língua Portuguesa ao final do curso será um usuário da língua eficiente que consiga refletir sobre a linguagem e a Língua Portuguesa?

Entretanto, o sujeito professor tem que adquirir um saber normatizado, já definido, para exercer a sua prática docente. Sendo assim, para que esses objetivos sejam alcançados, para que de fato o sujeito professor seja disciplinarizado, ao final de cada unidade têm-se um texto referência. De acordo com o Guia Geral os textos referências geram desafios para o professor e enriquecem a reflexão do professor sobre sua prática. O texto referência:

- SD16: • Não é um texto para ser trabalhado com o aluno de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos).
 • É um texto de outro autor.
 • O estudo dos textos deve ser praticado toda semana em que não houver o encontro quinzenal.
 • Os estudos são obrigatórios e fazem parte da carga horária do cursista.
 • O estudo dos textos pode ser individual ou coletivo (BRASIL GUIA GERAL II, 2008, p. 45).

Ao instituir esse texto de referência, o Gestar II quer assegurar que o sujeito professor de Língua Portuguesa, além de desenvolver a parte prática, reflita também sobre a teoria. Dessa forma, esse sujeito professor poderá aliar a parte teórica à sua prática em sala de aula. Esse programa de formação continuada parece continuar vendo o sujeito professor de Língua Portuguesa como sendo um usuário da língua ineficiente. Esse sujeito professor, de

acordo com esse material, não é capaz de refletir sobre a linguagem e sobre a Língua Portuguesa e de se posicionar criticamente com relação aos diversos tipos de textos, até mesmo obras didáticas, pois parece ter muitas dificuldades em relacionar a teoria com a prática.

Observamos a vigilância hierárquica e o poder da norma como disciplinarizadores do sujeito professor de Língua Portuguesa, dessa forma, observamos subsequentemente a disciplinarização desse sujeito a partir do exame. O exame, de acordo com Foucault combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza; é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir; permite que os indivíduos sejam diferenciados e sancionados; é altamente ritualizado, pois nele reúne a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. O poder e o saber são justapostos no exame. A partir do exame é possível se constituir algum saber. O sujeito professor de Língua Portuguesa será submetido a um processo de avaliação contínua:

SD17: o professor será avaliado, nas sessões presenciais coletivas, pelo material que produz, pelo desempenho em sala de aula e por avaliações de conteúdo. As avaliações processuais serão realizadas por meio das Lições de Casa ou das Transposições Didáticas – atividades didáticas – práticas a serem realizadas no período do curso e que serão analisadas e comentadas pelo formador. O formador analisará a produção do professor cursista e emitirá um conceito. O professor também deverá organizar uma coletânea dos trabalhos e atividades produzidas pelos seus alunos como parte de sua lição de casa. Além disso, caberá ao professor cursista realizar a sua auto-avaliação (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 17-18).

O professor de Língua Portuguesa será avaliado também a partir do desempenho escolar de seus alunos: “Os alunos envolvidos no programa serão avaliados processualmente. Poderão ser realizadas duas avaliações de caráter externo, ambas diagnósticas, sendo uma no início (entrada) e outra ao final do programa” (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 17). Temos assim, mais uma vez, não apenas o controle de quem é controlado (o sujeito professor), mas temos também o controle de quem controla (professor formador, coordenadores do programa e do programa em si). É a multidirecionalidade do poder, “funcionando de cima para baixo e também de baixo para cima”. Temos no exame/avaliação, de acordo com Foucault, um ritual de poder constantemente renovado.

O Gestar II (2008) ressalta que a avaliação do professor visa ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional e contínuo. Além disso, a avaliação, segundo o Gestar II, possui um caráter dinâmico, pois procura detectar os avanços e as necessidades de intervenções, para a correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação de professores. Essa proposição avaliativa do Gestar II é bastante rígida, pois procura monitorar

o aprendizado do sujeito professor em várias instâncias de seu processo formativo, conforme vimos na sequência discursiva SD17.

Ao ser avaliado pelo professor formador, o professor/aluno precisa mostrar se ele realmente aprendeu o que lhe foi passado como regra a ser seguida. A avaliação representa uma estratégia de poder do formador sobre o cursista. Por outro lado, o resultado da avaliação realizada pelo cursista também pode ser compreendido como uma estratégia de poder sobre o formador, pois se avaliação do aluno/professor for negativa ou mostrar ineficiência da aprendizagem das regras, pode se concluir que o formador não cumpriu o que foi pré-estabelecido pelo Gestar. O problema aí centra-se no formador e não no Gestar. A ordem é seguir os “mandamentos” que o programa oferece.

O desempenho dos alunos nas avaliações que são aplicadas para detectar se realmente houve aprendizado contribui com a avaliação do professor. Parece que a nota do aluno representa o sucesso do professor e, conseqüentemente, o sucesso do formador e do programa. Por isso, os alunos fazem duas avaliações, uma antes de o professor iniciar o curso e a outra, ao final do programa. Todo esse processo avaliativo traz subsídios que possibilitam verificar se o professor foi subjetivado pelas regras e pelos direcionamentos do programa.

Além disso, para assegurar que todos os objetivos sejam alcançados, o Gestar propõe que, além deste processo de avaliação contínua e da avaliação dos alunos, o professor de língua portuguesa ainda deve se submeter a um acompanhamento pedagógico em suas aulas, o que deve ser feito pelo formador municipal/estadual, professores ou coordenadores pedagógicos da escola (que estejam cursando as oficinas do Gestar). Esse acompanhamento é previamente agendado com o sujeito professor cursista regente. Nesse caso, tem-se o olho do poder (panóptico) sobre o sujeito professor cursista. O panóptico de acordo com Foucault pode fazer com que o detento, nesse caso o sujeito professor, tenha consciência de sua permanente visibilidade, fato que assegura o funcionamento automático do poder.

Contudo, para que o professor não se sinta coagido pelas relações de poder, o Gestar II esclarece a positividade desta ação (a positividade do poder):

SD18: você professor cursista do Programa Gestar, está envolvido em uma rede de aprendizagem permanente, com espaços para reflexão, pesquisa e discussão de suas práticas. A observação da atuação pedagógica é parte das atividades do programa. [...] Esperamos que a observação seja um instrumento de pesquisa em sala de aula, considerando o olhar do formador ou do coordenador pedagógico como um olhar diferenciado que consegue captar o processo do seu desenvolvimento para juntos compartilharem as dificuldades, os avanços e as possibilidades de melhorias das práticas pedagógicas (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 16-17).

Assim, a vigilância passa a ser permanente em seus efeitos (você professor cursista do Programa Gestar, está envolvido em uma rede de aprendizagem permanente), mesmo sendo descontínua em sua ação (A observação da atuação pedagógica é parte das atividades do programa) a perfeição do poder tende a tornar inútil a atualidade do seu exercício. Com isso, o panóptico pode ser uma máquina de criar e de sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce. O essencial é que o prisioneiro se saiba vigiado, sem necessariamente sê-lo. Temos os formadores e ou coordenadores, nesse caso específico, “vigiar” o sujeito professor.

Percebemos então, uma forma de poder que se estabelece no vigiar, mas o sujeito professor de Língua Portuguesa poderá ser punido (não conseguir seu certificado) caso ele não cumpra com quatro fatores que funcionam como requisito para sua certificação:

- SD19:
- Frequência;
 - Conceitos emitidos pelo formador referentes à Lição de Casa ou à Transposição Didática, desempenho nas oficinas e avaliações;
 - Auto-avaliação pelo professor cursista;
 - Apresentação do projeto a ser implementado na escola em que trabalha (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 18).

Podemos dizer que o Gestar II é um tipo de Panóptico, pois conforme observamos em Foucault (2004), o poder tem seu princípio não de forma exclusiva numa pessoa e nem numa distribuição concertada dos corpos e sim numa aparelhagem em que seus mecanismos internos produzem uma relação, na qual se encontram os indivíduos. O exercício do poder a partir do panóptico, de acordo com Foucault, é controlável pela sociedade inteira e é em prol desta sociedade, pois o importante é tornar mais fortes as forças sociais fazendo-as crescer e multiplicar, aumentando a produção, desenvolvendo a economia, espalhando a instrução e elevando o nível da moral pública. Temos no Gestar II um dispositivo de poder do Estado, mas que tem todo um mecanismo de funcionamento que envolve a sociedade como um todo: os detentores do saber (pessoas qualificadas para desenvolver e aplicar o curso-professor formador); os que estão encarregados de observar o sujeito professor no decorrer do curso (diretores, coordenadores da escola e professor formador); os que estão em busca de aprimorar este saber (os sujeitos professores cursistas) e a quem é destinado este saber (os alunos futuros protagonistas da sociedade).

Para que haja o exercício da disciplina é importante que se tenha um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, nos alerta Foucault. Este jogo do olhar pode ser constituído a partir de “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 2004, p. 143).

A disciplina, de acordo com Veiga-Neto (2005) produz um tipo de sujeito. Veiga-Neto ao citar Foucault nos diz que os indivíduos se subjetivam (tornam-se sujeitos) com ampla contribuição do poder disciplinar. A disciplinaridade é um procedimento interno de controle e delimitação dos discursos que os classifica, os ordena e os distribui. Com isso, imprime em cada um de nós uma maneira de conhecer que facilita o estabelecimento de uma formação discursiva e a separação, dentro dessa formação, entre o que é verdadeiro daquilo que não o é.

O professor de Língua Portuguesa, a partir da disciplina, é subjetivado para sua prática docente. Mas, em certa medida, junto com Foucault, vemos neste processo de subjetivação a positividade do poder; o poder produtivo, pois o poder não tem por função apenas reprimir, e sim é uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social.

4.4 Gestar II: o currículo subjetivando o sujeito professor de Língua Portuguesa

Neste capítulo, mostramos como o Gestar II subjetiva a prática pedagógica do sujeito professor de Língua Portuguesa a partir das estratégias utilizadas pela disciplina: controle do tempo, do espaço, olhar hierárquico, sanção normalizadora e o exame. Como vimos, o Gestar II vê o sujeito professor em seus três desdobramentos (usuário da língua, profissional da educação e professor de Língua Portuguesa) como um profissional de competências limitadas. Nesse item mostraremos como o sujeito professor de Língua Portuguesa é subjetivado pelo currículo proposto pelo Gestar II.

O Gestar II tem como base os PCNs (1998). Poderíamos dizer que se trata de PCNs práticos, pois além de apresentar a teoria, apresenta a prática e ainda um curso de formação. Sendo assim, os temas transversais são incorporados ao longo dos seis cadernos (TPs e AAAs).

Os PCNs (1998) propõem que sejam incorporados nas áreas de ensino os Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Ao incorporar esses temas nas áreas de ensino se tem uma prática educacional voltada para a construção da cidadania. Temos então o poder do Estado, representado pelo MEC, manifestado nos PCNs, mas um poder que visa à produtividade dos corpos. Assim, tem-se o biopoder, a entrada da vida na história do campo das técnicas políticas, ou seja, “a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do poder e do saber” (FOUCAULT, 1988, p. 133).

O Gestar II tenta conscientizar o sujeito professor de Língua Portuguesa a importância de se trabalhar com os Temas Transversais e essa conscientização é recorrente ao longo dos seis TPs e dos seis AAAs. Vejamos essa sequência discursiva presente no TP1:

SD20: você já sabe também que, para tornar nossa proposta ainda mais ligada à sua atuação em sala de aula, decidimos, na seleção de textos a serem trabalhados, privilegiar os temas transversais. Nas quatro primeiras unidades que constituem o TP1, nossos textos estão ligados aos temas da família e da escola, vistas de variados ângulos e em diversas formas: ao final delas, poderemos ter ampliada e aprofundada nossa visão sobre as questões que envolvem essas instituições que, mesmo com todas as transformações da sociedade, se apresentam como da maior importância (BRASIL TP1, 2008, p. 11).

Em SD20 tem-se a simulação de um diálogo (prática bem recorrente ao longo do Gestar II) com o sujeito professor para esclarecer a relevância de se trabalhar com os Temas Transversais ligados à família e à escola. O Gestar II parece ver esse sujeito professor de Língua Portuguesa com dificuldades para entender o trabalho com os Temas Transversais; um professor que não interage com os aspectos sociais e históricos que circundam o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os PCNs (2008), os Temas Transversais tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. Esses temas se configuram em questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. Provavelmente por esses motivos esse programa de formação continuada esclarece a importância de se dedicar a temáticas relacionadas a essas duas instituições: a família e a escola. Para tanto, ao longo dos seis TPs e dos seis AAAs, os Temas Transversais são abordados, seja a partir de lições e/ou seja a partir dos exercícios e se tem todo um roteiro/planejamento a ser seguido. Em todas as aulas em seu início são especificados os objetivos e os temas transversais a serem desenvolvidos. Vejamos, como exemplo, a aula 2 do AAA1 versão do sujeito professor:

SD21: Objetivos

- a) Perceber a interdependência entre sociedade, cultura e língua.
- b) Perceber que as mudanças na cultura dependem de fatores temporais e espaciais.

Para esta aula escolhemos um texto do jurista Walter Ceneviva, que, tendo por base o novo Código Civil, comenta a discriminação contra a mulher.

Temas transversais: Sexualidade e Trabalho (BRASIL, AAA1, 2008, p. 18).

Ao se estabelecer os objetivos da aula, o Gestar II direciona o olhar do sujeito professor para os aspectos considerados relevantes para serem abordados nas suas aulas. Posteriormente o Gestar II apresenta o texto e os Temas Transversais a serem trabalhados pelo

sujeito professor. Entretanto, esse programa de formação continuada parece continuar vendo esse sujeito professor com sua formação limitada, enquanto profissional da área de Língua Portuguesa e usuário da língua. Talvez por isso o Gestar II faz uma explicação mais especificada sobre o Tema Transversal a ser trabalhado:

SD22: o artigo que vamos estudar dá oportunidade a que se trabalhe o tema transversal **Sexualidade**, relacionando-o com **Trabalho**. Atualmente tais temas têm forte presença nos meios de comunicação devido à participação expressiva da mulher no mercado de trabalho e, muitas vezes, na chefia da família. Apesar disso, sabe-se também que os direitos femininos ainda estão longe de serem iguais aos masculinos; um exemplo é a remuneração menor para mulheres em relação à de homens, mesmo quando ambos desempenham as mesmas tarefas profissionais (BRASIL, AAA1, 2008, p. 19).

Dessa forma, com toda essa especificação detalhada, provavelmente o sujeito professor ministrará sua aula a partir dos preceitos do Gestar II, priorizando os Temas Transversais. Após o esclarecimento dos objetivos da aula e do Tema Transversal a ser trabalhado, o sujeito professor de Língua Portuguesa recebe instruções para poder proceder durante a aula com os seus alunos:

SD23: **converse** sobre as idéias que iniciam a aula e **ênfatize** a ligação entre sociedade, cultura e língua.
verifique se o conceito de Código Civil foi compreendido. Caso queira mais informações sobre o assunto, **consulte** o quadro a seguir.
proponha que os alunos explicitem e comentem sua percepção das diferenças culturais, relatem fatos vivenciados com avós ou pessoas idosas; fotos, ilustrações ou ainda cenas vistas no cinema ou em TV que mostrem povos com diferentes modos de viver (BRASIL, AAA1, 2008, p. 19).

O sujeito professor de Língua Portuguesa é conclamado a prestar atenção no desempenho dos alunos, avaliando as competências que esses apresentam em situação de oralidade. Desse modo, para que esse sujeito consiga detectar o desempenho de seus alunos, o Gestar II propõe pontos a serem observados pelo sujeito professor de Língua Portuguesa:

SD24: • Os alunos permanecem atentos ao tema proposto, ou fogem dele fazendo comentários sobre assuntos não pertinentes?
 • A linguagem que usam permite que suas idéias sejam compreendidas?
 • Cada um espera sua vez de falar ou vários falam ao mesmo tempo?
 • Há respeito a opiniões divergentes?
 • Há tolerância em relação a respostas incorretas ou inadequadas?
 • Estimule sempre a participação dos mais tímidos e inseguros.
 • Encaminhe as questões sobre o texto (BRASIL, AAA1, 2008, p. 20)

Essas sequências discursivas (SD20, SD21, SD22, SD23 e SD24) nos mostram que o Gestar II, além de tentar assegurar que o docente em sua prática trabalhe com os Temas Transversais, preocupa-se também em assegurar a disciplinarização dos alunos do professor cursista. Para tanto, o material instrui o sujeito professor a prestar atenção no comportamento de seus alunos. Ambos os sujeitos (professor e aluno) são alvo de disciplinamento.

Sendo assim, concordamos com Sacristán (1999), no que concerne à profissão docente ser uma semiprofissão, pois esta é extremamente dependente de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo e de condições do posto de trabalho. O papel dos professores e suas margens de autonomia são configurações históricas que foram se estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores. Assim, a caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma regulamentação da atividade pedagógica constituem fatores de desprofissionalização do professorado.

O currículo, conforme observamos em Silva (2000), a partir da perspectiva pós-crítica é uma questão de poder. Dessa forma, o currículo, ao subjetivar o sujeito professor, está realizando uma operação de poder. As teorias pós-críticas de currículo, segundo Silva, estão preocupadas, com as conexões entre saber, identidade e poder. O Gestar II não se restringe a apenas estabelecer um currículo, e sim incorpora todo um processo pedagógico para estabelecer seus processos de subjetivação, pois procura preparar o sujeito professor lhe oferecendo a teoria e a prática a ser desenvolvida em sala de aula.

4.5 Gestar II: um dispositivo de poder?

Chegamos ao último item de nossa análise, as discussões feitas nos itens anteriores nos ajudam a responder esse questionamento que intitula o item.

O Gestar II pode ser concebido como um dispositivo de poder? Foucault (1979), conforme vimos no capítulo 2, conceitua dispositivo a partir de três considerações. Em primeiro lugar, segundo Foucault, o dispositivo é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em segundo lugar, Foucault demarca a relação que pode existir entre os elementos heterogêneos que constituem o dispositivo, assim, o discurso deste dispositivo pode aparecer como programa de uma instituição e/ou como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda. E em terceiro lugar, Foucault entende dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal

responder a uma urgência. O dispositivo, segundo o filósofo, tem, portanto, uma função estratégica dominante. Vejamos se essas três considerações a cerca do dispositivo podem ser reconhecidas no Gestar II.

O Gestar II se trata de um conjunto heterogêneo que engloba discursos pedagógicos provindos de uma instituição de poder, o Estado, o qual é representado pelo MEC (Ministério da Educação). O MEC para conferir voz de autoridade sobre o que enuncia, convocou professores qualificados – intelectuais – (Cf. item 4.1), das respectivas áreas de domínio para organizarem o Gestar II; temos assim, a interface poder/saber. Reconhecemos nesse ponto a primeira consideração de Foucault acerca do dispositivo.

Ao considerarmos os discursos presentes no Gestar II como representantes do poder do Estado, para “justificar e mascarar uma prática que permanece muda”, a formação continuada dos professores, reconhecemos a segunda consideração de Foucault concernente ao dispositivo. Dessa forma,

SD25: 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 da escola (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 14). (Grifo nosso)

Nesse trecho do Guia, o Gestar II esclarece como deve ser compreendido o processo de formação continuada dos sujeitos professores. Esse processo deve ser visto, segundo o Gestar II, como “uma ferramenta de profissionalização” positiva, pois permitirá a esses professores enquanto profissionais da educação espaços de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, sobre as questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Vemos então a positividade e produtividade do poder atestadas por Foucault (1979c). Segundo o filósofo francês, o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é o fato de que ele não se restringe apenas a uma força que diz não, mas o fato dele produzir coisas (reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição), formar saber (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), produzir discurso (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 da escola). E se de fato tudo isso ocorrer a partir do programa de formação continuada, o poder pode proporcionar o prazer do professor enquanto profissional da educação em vivenciar e se envolver com todas as práticas escolares (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 da escola). Assim, o poder é considerado como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Contudo, o uso do imperativo nesse enunciado, num primeiro momento nos remete à forma repressiva do poder. Ao se instituir o imperativo a partir do verbo “dever” (A formação continuada “deve” ser compreendida; “deve” provocar discussões) é retirado do sujeito professor cursista a possibilidade de múltiplas interpretações do enunciado, dessa forma, pode se evitar a resistência desses sujeitos. Táticas estas que podem tentar contornar a resistência do sujeito. Desse modo, não temos um poder apenas repressivo e sim, um poder utilizando-se de táticas para tentar evitar a resistência. Vale ressaltar, que o Estado e os órgãos oriundos dele (no nosso caso, o Ministério da Educação) não são fontes onipotentes do poder.

E por último ao considerarmos que o Gestar II tem como função principal responder às urgências atuais no campo educacional no que concerne à formação dos professores e à relação professor-aluno, reconhecemos, talvez, uma função estratégica dominante, reconhecemos a terceira consideração de Foucault acerca do dispositivo. Assim:

SD26: a dupla professor-aluno será o foco do Gestar II e, como tal, a escola terá que voltar todas as suas ações para o aprimoramento desta relação, do ponto de vista afetivo e pedagógico, visando ao desenvolvimento global dos alunos e à aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática (BRASIL GUIA GERAL, 2008, p. 61)

Sabemos que a relação professor-aluno é complexa. Para que o professor consiga desenvolver um trabalho satisfatório é necessário que ele conheça seu aluno enquanto ser humano de acordo com a faixa etária e a cultura da qual ele faz parte. Com isso, não basta apenas que o professor tenha domínio de conteúdo da sua área de atuação. O sujeito professor precisa demonstrar que tem outras competências além daquelas que foram pré-estabelecidas pelo Gestar II.

Nas sequências discursivas SD25 e SD26 percebemos que o Gestar está prestando esclarecimentos ao sujeito professor. Tudo é minuciosamente explicado não deixando margem para especulações por parte desse sujeito.

Diante do exposto podemos responder de forma afirmativa a questão colocada no primeiro parágrafo deste item: o Gestar II é um dispositivo de poder que tem na interface poder/saber sua principal arma de atuação. Para tanto, percebemos nas páginas do Gestar II (guia geral dos seis cadernos de teoria e prática –TPs- e nos seis cadernos de Apoio à Aprendizagem-AAAs) marcas discursivas que tendem para a “docilização do corpo” do sujeito professor a partir da disciplinarização. Tem-se então um sujeito professor disciplinarizado para poder disciplinarizar o seu aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um trabalho que discute questões voltadas para o ensino/aprendizagem não é uma tarefa das mais simples, principalmente quando se tem como objeto de estudo o sujeito professor sendo participante de um programa de formação continuada semipresencial, que lhe fornece um material já elaborado, para ser desenvolvido em sala de aula com seus alunos. O texto que compõe o Caderno de Teoria e Prática e o Caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem do aluno impõe ao professor o conteúdo a ser ministrado e os passos a serem seguidos. O Gestar gere com rigor a formação do sujeito professor.

Essa realidade nos permite afirmar que, a partir do curso, o professor deixa de ser um construtor do saber para ser um mero reprodutor de regras preestabelecidas. Nesse sentido, a hipótese de nosso trabalho pode ser confirmada, pois o professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano é disciplinarizado para a prática docente. Dessa forma, já é possível responder a primeira pergunta de nossa pesquisa: Como se dão as práticas discursivas de subjetivação do sujeito professor de Língua Portuguesa a partir do Gestar II?

Percebemos que o material oferecido como suporte para nortear a prática pedagógica do professor está investido de fortes termos imperativos, que atribuem uma ideia de ordem, ou seja, obrigação de realizar aquilo que está proposto. Soma-se a esse dever, uma forma de amenizar essa ordem quando observamos, no material impresso, o convite para que o professor aluno o acompanhe (“caro professor”, “vamos juntos”) na execução das atividades.

No entanto, o que existe na verdade é um efeito de convite, porque o professor cursista tem que assinar um termo de compromisso em relação à participação do curso e, também, a partir das avaliações a que é submetido, ele deve apontar o que foi apreendido no programa de gestão escolar. O currículo é apresentado a esse professor pelo Gestar II de maneira simplista. Dessa forma, permanece um discurso instrutivo e ditador de regras. Assim, esse sujeito é subjetivado por meio de regras a serem rigorosamente cumpridas e, consequentemente, o professor é disciplinarizado. Dessa maneira, a segunda pergunta que direciona as nossas investigações se instala: Como o professor de Língua Portuguesa é disciplinarizado para a prática docente?

A prática pedagógica do sujeito professor de Língua Portuguesa é subjetivada a partir das estratégias utilizadas pela disciplina: controle do tempo, do espaço, o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame.

Por um lado, o professor cursista deve ocupar um espaço silencioso para que todas as instruções sejam de fato apreendidas. Por outro, ao ministrar a aula, ele deve se comportar

como sujeito que obedece a ordem das instruções que lhe foram apresentadas. Dessa forma, há vigilância em relação ao professor que ocupa o lugar de aluno e, também, ao professor regente em sala de aula.

Com relação ao tempo, podemos dizer que o sujeito professor é controlado durante o curso presencial e, também, em sua residência, nos momentos em que ele executa as tarefas de casa, impostas pelo Gestar II. Durante as aulas que o professor ministra, ele também tem o seu tempo controlado, pois, ao ser subjetivado pelo programa Gestar II, ele aprende que o aluno deve executar as tarefas do Caderno de Atividades de apoio à Aprendizagem do Aluno (versão do aluno) em tempo estabelecido. Então, o professor, em sala de aula, exerce a função de controlador do tempo em que os alunos devem realizar as atividades propostas e é controlado pelo próprio programa.

A vigilância hierárquica é outra forma de disciplinarização do docente e de sua prática. Já anunciamos acima que, antes de ingressar no curso, o sujeito professor tem que assinar um termo de compromisso, assim ele não poderá desistir no decorrer do programa de formação continuada. Quanto a sua prática pedagógica, o acompanhamento do diretor e/ou coordenador da escola e do professor formador sinaliza a garantia de uma boa aplicabilidade do que lhe está sendo ensinado, já que o curso que o professor faz e as aulas que ele ministra ocorrem simultaneamente. Assim, o olho do poder se instaura sobre esse sujeito professor cursista e professor regente.

Além dessa vigilância hierárquica, há também o poder da norma. O Gestar II, ao propor os deveres, as regras, as instruções e o currículo a serem seguidos, pretende normatizar o saber desse sujeito. Foucault (2004) diz que o exame combina-se às técnicas da hierarquia que vigia e, também, às da sanção que normaliza. Assim, o sujeito professor e seus alunos são disciplinarizados a partir das avaliações a que eles são submetidos. Essa avaliação permite verificar se esses sujeitos estão seguindo adequadamente a “receita” imposta. O resultado dessas avaliações diz muito, porque elas funcionam como um “termômetro” que mede o grau de aprendizado.

Essas considerações que o nosso trabalho nos permitiu realizar, nos leva à última pergunta de pesquisa: o Gestar II pode ser considerado como dispositivo de poder? Chegamos à conclusão de que se o Gestar II usa do saber para instaurar o poder, então, o programa pode ser considerado dispositivo de poder na medida em que ele tem, na interface poder/saber, sua principal arma de atuação.

Ainda que não fosse intenção desse trabalho esgotar totalmente a discussão iniciada, os dados colhidos por esta investigação, analisados com a lente teórico-metodológica escolhida, revelam que o GESTAR, fazendo jus ao nome que tem, tenta fazer nascer um “novo” professor, totalmente subjetivado, dócil e útil na manutenção de uma escola normatizada.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2003, p. 21-47.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1980.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia R. Castellanos Pleiffer et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. Tradução de Maria da Glória Novack e Luíza Néri. São Paulo: Nacional-Edusp, 1976.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Gestão da Aprendizagem – Gestar II. Guia Geral*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Gestão da Aprendizagem – Gestar II. Língua Portuguesa. Caderno de Teoria e Prática I – TP1: Linguagem e cultura*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Gestão da Aprendizagem – Gestar II. Língua Portuguesa. Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno – AAA1: Linguagem e cultura*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 2002.
- DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997, p. 59-84.

DELEUZE G. O que é um dispositivo? In: Michel Foucault. *Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

FERNANDES, C. Alves. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2008.

FONSECA-SILVA, M. C. Foucault e a arqueogenealogia do sujeito. In: FERNANDES, Cleudemar Alves et al. (Org.). *Sujeito, identidade e memória*. Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 27-69.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. Aula de 11 de janeiro de 1978. In: _____. *Segurança, Território, População*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b, 3-38.

FOUCAULT, M. Sexualidade e poder. In: _____. *Ditos e Escritos V Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos: Manoel de Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária 2006, p. 56-76.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: _____. *Estratégia, poder-paber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a, p. 253-266.

FOUCAULT, M. Poder e Saber. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b, p. 223-240.

FOUCAULT, M. Precisões sobre o poder. Respostas a certas críticas. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003c, p. 270-280.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: _____. RABINOW, P; DREYFUS, H. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. Genealogia e poder. In: _____. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a, p. 167-177.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Giles Deleuze. In: _____. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b, p. 69-78.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979c, p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979d, p. 243-276.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação – introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. et al (Orgs.) *Análise do Discurso: entornos do sentido*. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

_____. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

_____. *No diagrama da AD Brasileira: heterotopias de Michel Foucault*. In: Pedro Navarro. (Org). *O Discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 23-36.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos metodológicos da “Análise Automática do discurso”. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1990.

LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1973.

MARCUSCHI, L. *A Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAZIÈRE, F. *A Análise do Discurso: história e práticas*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2003, p. 101-142.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: Questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 9-28.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1999, p. 15-34.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PANIAGO, M. L. F. S. *Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar*. Tese de doutorado, UNESP, Araraquara: 2005.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi. et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. a propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1990.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: Um caso de múltiplas rupturas. In: BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (Orgs.) *Introdução à linguística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

RABINOW P.; DREYFUS H. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RIBEIRO, M. L. *História da educação brasileira a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1987.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1999, p. 63-88.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, T. T. *Teorias do currículo – uma introdução crítica*. Portugal: Porto, 2000.

VEIGA-NETO, A. J. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: Questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 59-102.

ANEXO A



PDE | GESTAR II

*PROGRAMA GESTÃO
DA APRENDIZAGEM ESCOLAR*

GUIA GERAL



**PROGRAMA GESTÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR
GESTAR II**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS/SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUIA GERAL

**Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de
Tecnologias para a Educação Básica**

Coordenação Geral de Formação de Professores

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II

Língua Portuguesa

Organizadora

Silviane Bonaccorsi Barbato

Autores

Cátia Regina Braga Martins - AAA4, AAA5 e AAA6

Mestre em Educação

Universidade de Brasília/UnB

Leila Teresinha Simões Rensi - TP5, AAA1 e AAA2

Mestre em Teoria Literária

Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP

Maria Antonieta Antunes Cunha - TP1, TP2, TP4, TP6 e AAA3

Doutora em Letras - Língua Portuguesa

Professora Adjunta Aposentada -

Língua Portuguesa - Faculdade de Letras

Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Maria Luiza Monteiro Sales Coroa - TP3, TP5 e TP6

Doutora em Lingüística

Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP

Professora Adjunta - Lingüística - Instituto de Letras

Universidade de Brasília/UnB

Silviane Bonaccorsi Barbato - TP4 e TP6

Doutora em Psicologia

Professora Adjunta - Instituto de Psicologia

Universidade de Brasília/UnB

Matemática

Organizador

Cristiano Alberto Muniz

Autores

Ana Lúcia Braz Dias - TP2, TP3 e TP5

Doutora em Matemática

Universidade de Indiana

Celso de Oliveira Faria - TP2, TP4, TP5, AAA1, AAA2 e AAA3

Mestre em Educação

Universidade Federal de Goiás/UFG

Cristiano Alberto Muniz - TP1 e TP4

Doutor em Ciência da Educação

Universidade Paris XIII

Professor Adjunto - Educação Matemática

Universidade de Brasília/UnB

Nilza Eigenheer Bertoni - TP1, TP3, TP4, TP5 e TP6

Mestre em Matemática

Universidade de Brasília/UnB

Regina da Silva Pina Neves - AAA4, AAA5 e AAA6

Mestre em Educação

Universidade de Brasília/UnB

Sinval Braga de Freitas - TP6

Mestre em Matemática

Universidade de Brasília/UnB

Guias e Manuais

Autores

Elciene de Oliveira Diniz Barbosa

Especialização em Língua Portuguesa

Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Doutora em Filosofia

Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP

Professora Adjunta - Instituto de Psicologia

Universidade de Brasília/UnB

Paola Maluceli Lins

Mestre em Lingüística

Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

Ilustrações

Francisco Régis e Tatiana Rivoire

DISTRIBUIÇÃO

SEB - Secretaria de Educação Básica

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 5o Andar, Sala 500

CEP: 70047-900 - Brasília-DF - Brasil

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
QUALQUER PARTE DESTA OBRA PODE SER REPRODUZIDA DESDE QUE CITADA A FONTE.

Todos os direitos reservados ao Ministério da Educação - MEC.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica, 2008.
76 p.: il.

1. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. 2. Língua Portuguesa. 3. Formação de Professores. I. Brasil.
Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PROGRAMA GESTÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR
GESTAR II**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS/SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUIA GERAL

BRASÍLIA
2008

Sumário

Apresentação.....	7
Iniciando os Estudos do Guia Geral.....	9
Unidade 1: O Gestar II como Programa de Formação Continuada em Serviço.....	11
Seção 1: Caracterização do Gestar II.....	14
Seção 2: Modalidade do Programa.....	14
Seção 3: Ações Integrantes do Gestar II.....	15
Unidade 2: A Proposta Pedagógica do Gestar II.....	19
Seção 1: Fundamentos da Proposta Pedagógica do Gestar II.....	22
Seção 2: Currículo do Gestar II – Matemática.....	25
Seção 3: Currículo do Gestar II – Língua Portuguesa.....	34
Unidade 3: A Implementação do Gestar II.....	41
Seção 1: Sistema Instrucional de Aprendizagem.....	44
Seção 2: Sistema de Avaliação do Professor Cursista.....	50
Unidade 4: O Gestar II, as Expectativas de Mudança e a Especificidade do Programa em cada Escola.....	57
Seção 1: As Expectativas de Mudanças a partir do Gestar II.....	59
Seção 2: Um Gestar II para cada Escola.....	62
Unidade 5: Procedimentos para a utilização dos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno.....	65
Seção 1: Apresentação.....	67
Seção 2: Objetivos.....	67
Seção 3: Organização.....	67
Seção 4: Pressupostos.....	68
Seção 5: Utilização.....	69
Seção 6: Etapas de implementação.....	70

Apresentação

Caro Educador,

Este é o Guia Geral do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II – do qual você participará, ao longo de um ano, buscando aprimorar as suas práticas pedagógica e profissional.

O nosso trabalho no Programa Gestar tem se orientado para a criação de uma nova escola, que contemple a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação de nossos alunos. Uma escola mais democrática e amorosa, que vise à autonomia e à auto-realização de cada aluno e que, ao mesmo tempo, tenha como horizonte a justiça social, a felicidade e a emancipação da humanidade.

Por tudo isso, o que é importante para nós é não perdermos de vista a sua formação permanente e as possibilidades de proporcionarmos espaços para o aperfeiçoamento do seu desempenho pessoal e acadêmico. Por meio de sua formação, promoveremos condições para que os alunos se desenvolvam de forma harmoniosa, tornando-se autônomos e cooperativos, críticos e criativos. Este é o propósito do programa Gestar II, que começamos a apresentar a você agora.

O objetivo deste Guia Geral é construir uma proposta de trabalho participativa e interativa que o oriente na:

- compreensão do Programa Gestar II, para as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries, ou 6º ao 9º anos);
- construção coletiva da Proposta Pedagógica do Gestar;
- implementação do Gestar;
- definição dos papéis dos atores do Gestar.

A Estrutura do Guia

O Guia se divide em cinco Unidades, com as suas respectivas Seções:

Unidade 1: O Gestar II como Programa de Formação Continuada em Serviço

Seção 1 – Caracterização do Gestar II

Seção 2 – Modalidade do Programa

Seção 3 – Ações Integrantes do Gestar II

Unidade 2: A Proposta Pedagógica do Gestar II

Seção 1 – Fundamentos da Proposta Pedagógica do Gestar II

Seção 2 – Currículo do Gestar II – Matemática

Seção 3 – Currículo do Gestar II – Língua Portuguesa

Unidade 3: A Implementação do Gestar II

Seção 1 – Sistema Instrucional de Aprendizagem

Seção 2 – Sistema de Avaliação do Professor Cursista

Unidade 4: O Gestar II, as Expectativas de Mudança e a Especificidade do Programa em cada Escola

Seção 1 – As Expectativas de Mudanças a partir do Gestar II

Seção 2 – Um Gestar II para cada Escola

Unidade 5: Procedimentos para a utilização dos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno

Seção 1 – Apresentação

Seção 2 – Objetivos

Seção 3 – Organização

Seção 4 – Pressupostos

Seção 5 – Utilização

Seção 6 – Etapas de implementação

Iniciando os Estudos do Guia Geral

Caro Colega,

No estudo e discussão do Guia Geral, em cada início de Unidade, você será convidado a refletir sobre questões que serão abordadas por meio de atividades ora individuais, ora coletivas.

Essas atividades serão coordenadas pelo formador, que deverá administrar o tempo, organizar os grupos de trabalho, promover debates, sintetizar idéias e registrá-las.

A própria leitura e o estudo do Guia serão conduzidos de forma interativa e já são, eles mesmos, estruturados como um trabalho de construção coletiva deste documento do programa.

Pois bem: vamos estudar o Guia e compreender o Gestar II!

UNIDADE 1

O GESTAR II COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

GESTAR

Unidade 1 – O Gestar II como Programa de Formação Continuada em Serviço



Objetivo

Identificar os fundamentos do programa e a sua articulação como política de formação continuada em serviço.



Atividade 1 – Explorando as expectativas individuais e grupais

a) Responda individualmente as questões abaixo. (10 min)

O que você espera do Gestar II como um programa de formação continuada em serviço?

Em que ele pode ajudar na sua formação como educador?

Elabore perguntas com as dúvidas que você tem sobre o programa:

b) Discuta com os colegas sobre as questões e as respostas em pequenos subgrupos.

c) Escolha com os colegas um relator para cada um dos subgrupos.

d) Elabore com os colegas uma lista com as expectativas e as perguntas centrais do subgrupo.

e) Registre (o relator) a lista e as perguntas em uma folha de cartolina.

f) Afixe a folha na parede.

g) Faça com os colegas uma apresentação ao grupo, em plenária, coordenada pelo formador.

Nessa atividade sobre os benefícios de um programa de aperfeiçoamento, o grupo deve ter explorado as novas possibilidades de lidar com os alunos ou salientado a necessidade de propostas de estratégias mais eficazes para trabalhar com questões de Língua Portuguesa ou Matemática. Além destas questões, muitas outras podem ter surgido, por exemplo: o que este curso oferece ao professor cursista? Como ocorrerá o curso?

Então vamos ao trabalho de apresentação e contextualização do programa.

Seção 1

Caracterização do Gestar II

É um programa de formação continuada semipresencial orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

O foco do programa é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho.

14 Tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática e de Língua Portuguesa dos alunos de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental.

A finalidade do programa é elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural.

Seção 2

Modalidade do Programa

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.

A necessidade constante de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio do acúmulo de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola e com a dimensão formal da proposta pedagógica.

Considerando a situação concreta dos professores participantes do Gestar II, especialmente o fato de eles já estarem em exercício, optou-se pela modalidade semipresencial de formação continuada.

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 como:

- troca de experiências e reflexão individual e em grupos;
- esclarecimentos de dúvidas e questionamentos;
- planejamento e elaboração de situações didáticas;
- análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos.

Os trabalhos individual e presencial dos professores cursistas e o acompanhamento de seu trabalho em sala serão coordenados por um formador, que é um educador qualificado especialmente para atuar no Gestar II.

Seção 3

Ações Integrantes do Gestar II

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar procura garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio de ações sistêmicas e estratégicas de estudo individual e de atividades presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo formador e tutor.

15

A – Formação Continuada em Serviço para Professores e Formadores

A ser desenvolvida, ao longo de um ano (Módulo I e II), por meio de estudo individual dos cadernos de TP (Teoria e Prática), de oficinas coletivas e do acompanhamento pedagógico.

Formação continuada do formador

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. A formação continuada deverá ser parte integrante de sua preparação. Faz parte do material do programa o Manual do Formador, especificamente voltado para a sua formação.

Atividades individuais a distância para o professor cursista

As atividades individuais a distância destinam-se ao estudo sistematizado dos conteúdos do Curso de Formação Continuada em Serviço. O conteúdo teórico e prático do programa é todo veiculado no material impresso distribuído ao professor cursista e às equipes de formadores. Portanto, nos cadernos, exploramos o texto como ferramenta de transformação, de problematização e de elaboração de conceitos. Assim, o texto contido no material não é um artigo científico e nem um texto literário, mas

é um texto em forma de aula; um texto que leva o leitor a construir conhecimento; é um texto que ensina. Os materiais de ensino-aprendizagem são:

- 6 Cadernos de Teoria e Prática - TP (Língua Portuguesa ou Matemática);
- 1 Guia Geral;
- 1 Caderno do Formador (Matemática ou Língua Portuguesa).

Oficinas Coletivas

As oficinas coletivas coordenadas pelo formador são desenvolvidas por meio de reuniões destinadas a trabalhar, interativamente, o conteúdo dos Cadernos de Teoria e Prática (TP). Os encontros envolvem dinâmicas que motivam o professor a relacionar os aspectos teóricos discutidos à sua prática cotidiana em sala de aula e a compartilhar reflexões e estratégias com os seus colegas de grupo. As oficinas coletivas são realizadas periodicamente. O formador deve orientar e motivar os professores para a leitura dos cadernos de TP antes das reuniões coletivas. Também nas reuniões, o formador orienta cada professor para o estudo individual, sugerindo a leitura e a reflexão sobre pontos que precisam ser aprofundados e que serão abordados em plantões individuais.

Plantão Pedagógico

Atendimento, pelo formador, das dificuldades específicas dos professores, em sessões individuais na escola. Visa à discussão das estratégias de aprendizagem que o professor cursista lança mão em seus estudos individuais e ao esclarecimento das dúvidas de implementação do programa em sala de aula. O importante é que o formador proporcione, acima de tudo, suporte sócio-emocional ao professor cursista, para que este supere momentos de insegurança na participação.

16

Acompanhamento Pedagógico

O acompanhamento pedagógico em sala de aula consiste em sessões de participante pelo formador, professores ou coordenador pedagógico da escola, desde que estejam cursando as oficinas do Programa Gestar. As sessões devem ser previamente agendadas com o professor cursista regente.

Você, professor cursista do Programa Gestar, está envolvido em uma rede de aprendizagem permanente, com espaços para reflexão, pesquisa e discussão de suas práticas. A observação da atuação pedagógica é parte das atividades do programa.

Esta atividade deve incluir a participação do observador, se requisitado pelo professor. Portanto, não deve ser uma observação passiva, mas sim ativa e interativa, na qual o observador apóia o professor.

Esperamos que a observação seja um instrumento de pesquisa em sala de aula, considerando o olhar do formador ou do coordenador pedagógico como um olhar diferenciado que consegue captar o processo do seu desenvolvimento para juntos compartilharem as dificuldades, os avanços e as possibilidades de melhorias das práticas pedagógicas.

Recomendamos que, antes do início do Gestar, todos os professores cursistas sejam acompanhados (observação preliminar), para obtermos uma clara representação do desenvolvimento do professor desde o início até o término do programa.

Para conseguir observações válidas em suas visitas a cada sala de aula, o observador deve:

- Rer as fichas de observação e certificar-se de que compreendeu bem os itens a serem observados. Em caso de dúvida, ele deve recorrer ao coordenador do Gestar no estado e no município.
- Planejar o seu tempo de modo a garantir que poderá chegar à sala de aula antes do início das atividades e fazer uma entrevista com o professor, para compreender o objetivo e a organização da aula que será observada.
- Informar o professor cursista sobre os pontos a serem observados e mostrar a ficha de observação com os itens descritos.
- Criar um clima de confiança, respeito e descontração no relacionamento com o professor.
- Planejar antecipadamente, apoiar a aula do professor, demonstrando como fazer.
- Dar um retorno, ao final do período de observação, numa conversa descontraída.
- Caso o professor solicite alguma orientação ou faça perguntas, estas deverão ser respondidas.

B – Sistema de Avaliação do Programa

Avaliação do desempenho escolar dos alunos

Os alunos envolvidos no programa serão avaliados processualmente. Serão realizadas duas avaliações de caráter externo, ambas diagnósticas, sendo uma no início (entrada) e outra ao final do programa (saída).

Avaliação do desempenho dos professores

A avaliação do professor visa ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional e contínuo durante o Programa Gestar. Possui caráter dinâmico, ou seja, procura detectar os avanços e as necessidades de intervenções, para a correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação dos professores. Portanto, é um processo formativo, com foco na perspectiva qualitativa, permanente e contínua da avaliação.

O professor será avaliado, nas sessões presenciais coletivas, pelo material que produz, pelo desempenho em sala de aula e por avaliações de conteúdo.

As avaliações processuais serão realizadas por meio das Lições de Casa ou das Transposições Didáticas – atividades didáticas – práticas a serem realizadas no período do curso e que serão analisadas e comentadas pelo formador. O formador analisará a produção do professor cursista e emitirá um conceito. O professor também deverá organizar uma coletânea dos trabalhos e atividades produzidas pelos seus alunos como parte de sua lição de casa. Além disso, caberá ao professor cursista realizar a sua auto-avaliação.

A certificação do professor cursista dependerá de quatro fatores:

- a) frequência;
- b) conceitos emitidos pelo formador referentes à Lição de Casa ou à Transposição Didática, desempenho nas oficinas e avaliações;
- c) auto-avaliação pelo professor cursista;

d) apresentação do projeto a ser implementado na escola em que trabalha.

Avaliação institucional do programa

Todos os autores do programa participarão de uma auto-avaliação e de uma avaliação dos demais agentes, fornecendo dados processuais da execução do programa, os seus pontos positivos e os pontos a melhorar.

UNIDADE 2

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO GESTAR II

GESTAR

Unidade 2 – A Proposta Pedagógica do Gestar II



Objetivo

Discutir os elementos que compõem a proposta pedagógica.



Atividade 2 – Revelando as concepções sobre o ensino-aprendizagem e o papel do professor

a) Responda individualmente as questões abaixo. (10 min)

O que é, para você, processo de ensino-aprendizagem?

A partir desta concepção de processo de ensino-aprendizagem, qual é o papel do professor em sala de aula?

b) Discuta com os colegas sobre as questões em pequenos subgrupos.

c) Escolha com os colegas um relator para cada um desses subgrupos.

d) Elabore um pequeno texto com as idéias de todos os membros do subgrupo e registre-o em uma folha de cartolina.

e) Afixe a folha na parede.

f) Faça com os colegas uma apresentação de suas respostas ao grupo, em plenária, coordenada pelo formador.

Na Atividade 2, você ressaltou a interdependência entre o ensino e a aprendizagem?

Você considerou que são aspectos muito importantes para o desenvolvimento de programas de formação de professores?

Como se pode notar, a definição do papel do professor e dos alunos em sala de aula está estritamente vinculada à nossa compreensão de processo de ensino-aprendizagem.

Vamos, agora, definir os pontos mais importantes da Proposta Pedagógica do Gestar II.

Seção 1

Fundamentos da Proposta Pedagógica do Gestar II

Nesta Seção, vamos discutir vários aspectos que compõem os fundamentos da Proposta Pedagógica; então comecemos do essencial: o que entendemos por ensino-aprendizagem?

A – Ensino-aprendizagem

O trabalho do Gestar II se baseia na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão, alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento social e historicamente construído.

Aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações da pessoa.

B – Relação professor-aluno

Professor e aluno se ligam por vínculos, construídos ao longo do trabalho de aprender-ensinar, que são laços afetivos e de compromisso. O professor baseia a sua atividade no seu conhecimento sobre o aluno, e este com a sua participação informa o professor sobre o seu nível de interesse, o que orienta os professores na escolha das melhores estratégias de ensino e de avaliação. A relação entre os alunos também é um aspecto essencial na abordagem do processo de ensino-aprendizagem do Gestar II.

C – Papel do professor

O professor é um mediador que coloca o aluno em contato com o conhecimento construído historicamente e com ele trabalha os conteúdos daquele nível de ensino.

Neste programa, acreditamos que o professor não é mais o detentor do conhecimento, aquele que sabe tudo, nem seus alunos são meros receptores do conhecimento.

Pensamos que o professor aponta caminhos para que seus alunos descubram e construam de forma interativa os saberes.

O trabalho do professor não pode mais ser isolado. O trabalho em conjunto, cooperativo, deve considerar os interesses dos alunos na busca da construção do conhecimento.

A atuação do professor, em sala e na comunidade escolar, compreende:

a) Na preparação de aulas:

- i) estudar e planejar o conteúdo antes de apresentá-lo a seus alunos, preparando as suas aulas, voltadas especificamente para as turmas com que trabalha. Levar em conta o diagnóstico das turmas, as suas metas no processo de ensino-aprendizagem e os interesses dos alunos;
- ii) selecionar técnicas e materiais adequados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos;
- iii) criar um ambiente propício à aprendizagem, em sala de aula, contando com a participação ativa e com a cooperação dos alunos.

b) No desenvolvimento das aulas:

- i) encorajar os alunos a pesquisarem dentro e fora de sala de aula sobre temas importantes a serem estudados;
- ii) construir uma postura investigativa diante dos fatos e eventos cotidianos ou novos;
- iii) proporcionar aos alunos a oportunidade para o trabalho individual e em grupo.

c) Na participação da comunidade escolar:

- i) articular-se com outros professores da escola em projetos comuns, envolvendo alunos de várias salas;
- ii) assumir papéis na comunidade escolar e promover o entrosamento de seus alunos com alunos de outras escolas.

23

D – Sala de aula: espaço educativo

A sala de aula é o lugar em que o Gestar se origina e se efetiva. É o ponto de referência do programa. Todo o trabalho de formação, presencial ou a distância, no Gestar, alicerça-se na sala de aula. A reflexão sobre o que ocorre em sala de aula – tanto do ponto de vista do conteúdo pedagógico como das relações – motiva a construção do programa. Com o subsídio de teorias de aprendizagem e de didáticas específicas às áreas de conhecimento trabalhadas, o Gestar proporciona aos professores cursistas a oportunidade de conhecer novas estratégias de atuação e de adequá-las à sua sala de aula.

E – Avaliação

O sistema de avaliação no Gestar II é processual e formativo. O professor é encorajado a fazer uma **Investigação Inicial**, que lhe possibilita conhecer seus alunos e o orienta no planejamento de seu trabalho cotidiano.

Em seguida são feitas avaliações em momentos específicos do trabalho com o conteúdo, o que permite ao professor avaliar cada aluno e as estratégias de aprendizagem e, então, reavaliar a eficácia de sua atuação pedagógica.

A auto-avaliação, por parte dos alunos e do professor, é um procedimento importante, que propicia o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do aluno e do próprio professor.

A prática de os alunos avaliarem, ou serem convidados pelo professor a fazer apreciações sobre o seu trabalho (do professor), constrói laços de confiança muito sólidos.

É importante que o professor proponha formas de avaliação que não sejam só orais ou escritas, mas que possam ser expressas por desenhos, recortes, músicas, poesias ou outras formas artísticas.

F – Concepção de competência

A formação docente – tanto inicial como continuada – demanda o desenvolvimento de competências pelo professor no desempenho de seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de competência é complexo e possui múltiplas dimensões. O que podemos entender por competências?

De acordo com Perrenoud (2000)¹, pode-se definir competência como a capacidade que os indivíduos têm de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais. No caso dos professores, essa mobilização se dá no ato de identificar os elementos presentes na ação docente, dando-lhes sentido e um tratamento apropriado na perspectiva de garantir uma educação de qualidade.

As competências referem-se a ações e operações que utilizamos para estabelecer relações entre os objetos, situações e fenômenos que desejamos conhecer.

Embora as competências refiram-se a esquemas mentais mais globais, elas devem ser contextualizadas em cada área profissional e especificamente na prática pedagógica.

G – Relação entre comunidade e escola no papel educacional

Estamos cada vez mais convencidos de que a educação de crianças e jovens não pode ser feita pela família e pela escola separadamente. Conscientes da distinção da função educativa de cada uma das duas instituições, refletimos sobre as suas responsabilidades na educação dos jovens.

A perspectiva de introduzir a família na escola leva os educadores a focar o seu trabalho de tal forma que inclua instâncias e atividades escolares que acolham pais e irmãos dos alunos.

A participação dos pais na comunidade escolar ajuda na harmonização do seu trabalho com o dos professores na educação dos alunos, melhora o ambiente da escola, diminui o índice de ausência dos alunos e potencializa o seu desempenho, além de

¹PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

se constituir em uma instância de educação de pais e da própria escola em relação à realidade dos outros membros da comunidade e seus interesses.

A família e a escola são instituições sociais que acolhem as pessoas a partir de seu nascimento e infância e se responsabilizam por sua educação e inserção em outras instituições sociais.

Os pais têm uma importância fundamental no processo de aprendizagem dos filhos. Ao contrário do que se pensa, na faixa etária dos alunos de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos), o principal papel não é o do acompanhamento dos deveres e atividades propostos para casa. A maior contribuição deles é ajudar em uma relação positiva com o estudo e com a escola. É participar não somente da vida escolar, mas da vida da própria escola, em suas diversas programações, e tendo sobre ela uma postura colaborativa, crítica e propositiva. É também avaliar com justiça as observações sobre os filhos, sem protecionismo, mas também sem submissão. Enfim, o desenvolvimento do aluno na escola deve ser seguido pelos pais com o mesmo cuidado e encantamento com que vêem o crescimento do filho em todos os momentos da vida.

Seção 2

Currículo do Gestar II – Matemática

A – Qual é o objetivo geral do Gestar II de Matemática?

Tornar os professores competentes e autônomos para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático, bem como para o planejamento e a avaliação de situações didáticas que articulem atividades apoiadas em pressupostos da Educação Matemática.

25

B – Qual é a sua especificidade ou o que o torna inovador em relação aos outros programas de formação existentes?

- Apresenta uma forma de organização do currículo em rede.
- Mobiliza e desenvolve o conhecimento matemático a partir de situação-problema da realidade sócio-cultural.
- Capacita o professor a transpor para a sala de aula os conhecimentos desenvolvidos por meio das atividades propostas.
- Introduz o professor aos conceitos fundamentais da teoria e prática da Educação Matemática.

C – Quais são as competências esperadas dos professores ao final do programa?

- Identificar temas relevantes na vivência individual e social que envolve a Matemática.
- Saber formular e resolver situações-problema relacionadas a esses temas, mobilizando e construindo conhecimentos matemáticos necessários à solução das situações.

- Desenvolver conteúdos que surgem naturalmente das situações-problema, estabelecendo entre eles conexões naturais não subordinadas à linearidade imposta por pré-requisitos.

D – O que é o currículo em rede? Como é desenvolvido o currículo em rede na área de Matemática?

O currículo em rede é uma forma de organizar o conhecimento em uma visão mais integrada, levando em conta que uma dada situação requer e permite explorar uma multiplicidade de conceitos e procedimentos.

Nas situações-problema, os conceitos aparecem de forma integrada e articulada, uns dando vida e sentido aos outros. Assim, o currículo em rede permite a articulação de vários conceitos e possibilita ao educador e ao educando conceber e representar o conhecimento como algo dinâmico, interativo e complexo e não como algo estanque.

Os currículos lineares, os quais desenvolvem os conceitos de forma isolada e fragmentada, distantes uns dos outros, não respondem a essa perspectiva de conhecimento.

Assim, a proposta desenvolvida no Gestar II parte de situações-problema para concretizar na prática o currículo em rede.

E – Como está organizada a Proposta Pedagógica de Matemática do Gestar II?

26

A Proposta Pedagógica de Matemática do Gestar II é estruturada a partir de três eixos:

- Conhecimentos Matemáticos;
- Conhecimentos de Educação Matemática;
- Transposição Didática.

Nos materiais de ensino-aprendizagem, você encontrará conhecimentos relacionados aos três eixos.

Os **Conhecimentos Matemáticos**, para o professor do Gestar II, são desenvolvidos em dois momentos:

- a) Apropriando-se da resolução de uma situação-problema como uma estratégia para mobilizar Conhecimentos Matemáticos já conhecidos ou para buscar outros que emergem naturalmente no contexto.
- b) Investindo-se na construção de Conhecimentos Matemáticos, a partir das situações-problema, para se chegar à elaboração de procedimentos e conceitos matemáticos.

O segundo eixo de estruturação dos materiais de ensino de Matemática do Gestar II, o eixo **“Conhecimentos de Educação Matemática”**, perpassa os três elementos: *Situação-Problema*, *Conhecimento Matemático em Ação* e *Transposição Didática*.

Ao se trabalhar uma situação problema, faz-se com que o cursista vivencie um novo modo de aprender Matemática a partir de situações do mundo real e, para a sua solução, são necessárias a busca e a construção de conhecimentos matemáticos. Essa busca e essa

construção ocorrem, portanto, a partir de necessidades geradas por uma situação real e não imposta dentro de uma concepção linear de currículo. Portanto, faz-se uso de teorias de Educação Matemática para ajudar o professor a crescer em sua relação com a Matemática e com o modo como a utiliza em sua vida. Vivendo, na prática, um processo de Educação Matemática e aprendendo mais sobre essa área do conhecimento, o professor cursista poderá entender e ajudar a construir a Educação Matemática de seus alunos.

Os conhecimentos relativos ao terceiro eixo de estruturação dos módulos, a **Transposição Didática**, visam a ajudá-lo a conhecer, pesquisar e produzir situações didáticas que facilitem o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos em sala de aula.

F – Qual é a ementa do programa de Matemática?

A partir das situações-problema exploradas, os conteúdos matemáticos centrais estão assim distribuídos:

Ementas dos Cadernos de Teoria e Prática de Matemática – Módulo I			
TP	Unidade	Título da Unidade	Conteúdo
1 Matemática na alimentação e nos impostos	1	Conceitos matemáticos inseridos em uma discussão sobre alimentação.	Massa, porcentagem, medida de área e volume, médias, gráficos e fórmulas e equações. Tema: Alimentação
	2	Alimentação para a saúde.	Massa, porcentagem, medida de área e volume, médias, gráficos e fórmulas e equações. Tema: Alimentação.
	3	Imposto de renda e porcentagem.	Porcentagem, números racionais em representação decimal e fracionária, gráficos não cartesianos, números não-racionais e fórmulas. Tema: Impostos.
	4	Impostos, gráficos, números negativos.	Porcentagem, números racionais em representação decimal e fracionária, gráficos não cartesianos, números não-racionais e fórmulas. Tema: Impostos.

2 Matemática nos esportes e nos seguros	5	Explorando conceitos matemáticos numa discussão sobre o mundo dos esportes, proporcionalidade e medidas.	Porcentagem, medidas, proporção, tabelas, números inteiros. Tema: Esportes.
	6	Explorando conceitos matemáticos numa discussão sobre esportes, tratamento de informação, números inteiros e medidas.	Porcentagem, medidas, proporção, tabelas, números inteiros. Tema: Esportes.
	7	A previdência social e a mensuração de riscos.	Probabilidade, razão, porcentagem, fórmulas. Tema: Seguridade.
	8	Seguros de vida.	Probabilidade, razão, porcentagem, fórmulas. Tema: Seguridade.
3 Matemática nas formas geométricas e na ecologia	9	O universo das formas – explorando conceitos geométricos.	Figuras planas e espaciais, dimensão, composição e decomposição de figuras, áreas relacionadas a figuras planas e espaciais, extensão da noção de polígono, semelhança de figuras. Tema: Universo das formas.
	10	Semelhanças, revestimentos e preenchimentos.	Figuras planas e espaciais, dimensão, composição e decomposição de figuras, áreas relacionadas a figuras planas e espaciais, extensão da noção de polígono, semelhança de figuras. Tema: Universo das formas.
	11	Usando o conceito de variáveis para discutir ecologia.	Variáveis, interdependência entre variáveis, proporções, medidas de superfície, capacidade e volume, gráficos cartesianos, equações. Tema: Consciência ecológica.
	12	Velocidade de crescimento.	Variáveis, interdependência entre variáveis, proporções, medidas de superfície, capacidade e volume, gráficos cartesianos, equações. Tema: Consciência ecológica.

Ementas dos Cadernos de Teoria e Prática de Matemática – Módulo II			
TP	Unidade	Título da Unidade	Conteúdo
4 Construção do conhecimento matemático em ação	13	A Educação Matemática contribuindo na formação do cidadão/ consumidor crítico, participativo e autônomo.	Medidas no mundo do comércio e na vida cotidiana. Sistema Internacional de Medidas – SI. Números corretos, números duvidosos e números significativos. Números racionais e suas representações em situações de medidas. Idéia de erro matemático. Cálculos com números decimais e a idéia de números duvidosos. Arredondamento em situações de medidas. Medidas de tendência central. Interpretação de situações de tomada de decisões.
	14	Espaço, Tempo, Ordem de Grandeza – Números grandes e pequenos.	Grandes e pequenos números. Notação científica. Ordem de grandeza dos números. Potências e raízes. Cálculos com radicais. Cálculo de grandes números na calculadora científica. Propriedades de potências e raízes. Logaritmo relacionado a potências. Prefixos decimais para grandes e pequenos números.

	15	Água – da hipótese de Tales a um problema no mundo atual.	Teorema de Tales. Semelhança de triângulos. Condições que garantem a semelhança de triângulos. Semelhança de polígonos. Previsão de eclipses. Determinação de distâncias inacessíveis. Proporções no contexto de semelhanças. Demonstração na atividade matemática; três teoremas. O significado dos teoremas.
	16	Explorando conceitos matemáticos em uma discussão sobre trânsito inclusivo.	Relações métricas no triângulo retângulo. Relações trigonométricas no triângulo retângulo. Radiciação. Teorema de Pitágoras.
5 Diversidade cultural e meio ambiente: de estratégias de contagem às propriedades geométricas	17	Matemática e impacto social da tecnologia da informação.	Primeira parte: Contagem: diagrama de árvore. Raciocínio combinatório. Modelo matemático. Conceito de probabilidade. Conceito de multiplicação em situações de contagem.
	18	Matemática e interações sociais.	Segunda parte: Contagem: uso de tabelas. Raciocínio combinatório. Modelo matemático. Conceito de probabilidade. Conceito de multiplicação em situações de contagem.

	19	Explorando conceitos matemáticos numa discussão sobre reutilização e uso de novas tecnologias.	Equações quadráticas. Métodos de resolução de equações quadráticas. Noções de funções quadráticas. Uso da calculadora. Uso de planilhas eletrônicas. Uso de representações dinâmicas no ensino da Geometria com o auxílio de <i>softwares</i>. <i>Softwares</i> livres na sala de aula. Cálculo de volume de paralelepípedo. Ângulo inscrito e ângulo central da circunferência.
	20	Os triângulos na vida dos homens.	Congruência de figuras geométricas. Congruência de triângulos. Condições que garantem a congruência de triângulos: demonstrações. Congruências em triângulos retângulos e isósceles. Decomposição de polígonos em triângulos. Congruência de polígonos. Congruências e transformações de figuras em um plano: transformações isométricas. Simetrias. Homotetias. Semelhanças e fractais. Triângulos congruentes e construções da elipse.

6 Matemática nas migrações e em fenômenos cotidianos	21	A Álgebra como ferramenta humana.	Frações: problemas, somas e equivalências. O uso do produto dos denominadores na soma de frações. Frações polinomiais. Cálculo algébrico – analogias entre frações e frações algébricas nas somas, produtos e simplificação de fatores comuns. Equações algébricas e métodos de resolução. Produtos notáveis. Método algébrico e método da inversão na resolução de problemas algébricos.
	22	Migração – a busca do sonho.	Construções geométricas com régua e compasso. Situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço. Reconhecimento das noções de direção e sentido. Noções de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo. Sistemas de coordenadas cartesianas. Leitura de guias, mapas e plantas. Movimentação de uma figura no plano por meio de reflexões, translações e rotações. Teorema de Pitágoras. Resolução de situações-problema aplicando o conhecimento sobre múltiplos e divisores.

	23	Alimentação e Saúde – sistema de equações lineares.	Sistema de equações lineares. Sistemas lineares com solução única, nenhuma solução ou infinitas soluções. Representação gráfica de sistemas lineares. Estratégias variadas de resolução de uma situação-problema: tentativas, raciocínio e álgebra. Métodos algébricos de resolução de um sistema de duas equações lineares e duas incógnitas. Solução gráfica de sistemas lineares. Resolução de um sistema linear de três equações e três incógnitas. Construção de modelos matemáticos. Inequações do primeiro grau e suas resoluções. Intervalos e representação gráfica de inequações.
	24	Função Linear – um modelo presente em vários contextos.	Construção de modelos matemáticos expressos por função linear. Representação gráfica de função. Variáveis direta ou inversamente proporcionais. Estudo de variação de grandezas, noções de variáveis, dependência, regularidade e generalização. Coeficiente de proporcionalidade. Razões métricas na circunferência. Conceito de funções. Resolução de problemas por meio de gráfico de funções lineares.

Seção 3

Currículo do Gestar II - Língua Portuguesa

A – Qual é o objetivo geral do Gestar II de Língua Portuguesa?

O Gestar II tem como objetivo maior possibilitar ao professor de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos. Este processo de escolarização visa à inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes não só de analisar as várias situações de convivência social como também de se expressar criticamente em relação a elas.

Os objetivos, na perspectiva do desenvolvimento do professor, estão entrelaçados. O programa busca a valorização profissional e pessoal do professor, destacando as suas características e histórias particulares, a sua visão de sociedade, de relações e de compromissos com ela.

A complexidade cada vez maior de nossa sociedade exige que o trabalho do profissional da educação se embase em uma visão ampla e crítica dos fenômenos da vida moderna.

É essencial que o professor, além de usuário qualificado da Língua, tenha também a função de mediar a criação de situações mais diversas de interação de seus alunos e de estimular os processos de elaboração e reflexão sobre os diversos usos da linguagem nas diferentes situações sócio-comunicativas.

34

B – Qual é a sua especificidade ou o que o torna inovador em relação aos outros programas de formação existentes?

Na perspectiva da formação continuada, o Gestar II prima pela busca de um caminho de mão dupla entre teoria e prática e pelo enfoque da linguagem como fenômeno cultural, no qual a Língua é elemento constituinte, mas não único e isolado, na organização de nossas experiências.

Por isso, toda a discussão sobre a Língua Portuguesa não se faz por intermédio do texto, mas no texto. Desse modo, todo texto verbal ou não-verbal será interpretado com uma razoável profundidade, para garantir o mergulho em sistemas culturais marcados para todos os sujeitos, por negociações, intenções, conhecimentos e experiências distintas.

Dessa forma, o Gestar II de Língua Portuguesa busca introduzir os professores na apreciação da cultura letrada (local, regional, nacional e internacional) ao mesmo tempo em que estabelece o diálogo desta com as demais linguagens e manifestações culturais.

Essa postura, mais do que possibilita, privilegia os trabalhos docente e discente realizados de forma coletiva e interdisciplinar, incentivando ainda a utilização de vários materiais já disponibilizados pelo PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola) e pela TV Escola, por exemplo.

C – Quais são as competências esperadas dos professores ao final do programa?

a) Como usuário da Língua:

- Apresentar-se como locutor e interlocutor, com amplo domínio da linguagem, das suas várias modalidades e formas e nos seus diversos contextos.
- Refletir sobre a linguagem e sobre a Língua Portuguesa.
- Reconhecer os usos sociais da Língua, em todas as modalidades, até mesmo como participação política e cidadã.
- Posicionar-se criticamente com relação aos diversos tipos de textos, até mesmo obras didáticas.
- Interessar-se pelos diversos tipos de textos artísticos, especialmente de literatura.

b) Como profissional da educação:

- Atuar de forma consciente, produtiva e adequada à sua comunidade, valorizando as práticas democráticas.
- Desenvolver projetos de aperfeiçoamento (formação profissional e ampliação de horizontes).
- Atuar coletivamente, partilhando experiências e projetos.
- Refletir sobre a sua prática docente e sobre a atuação da escola e suas relações com a sociedade.

c) Como professor de Língua Portuguesa, orientar a sua prática como professor de Língua Portuguesa:

- Observando, registrando, organizando e sistematizando os fatos da gramática interna, da gramática descritiva e da gramática normativa.
- Selecionando e organizando os conteúdos e as matérias de ensino-aprendizagem, em função das características dos seus alunos de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos).
- Pesquisando, avaliando e adotando métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para a sua atuação.

35

D – Como organizar o currículo de Língua Portuguesa no Gestar II?

O currículo de Língua Portuguesa organiza-se em torno de questões que já, há algum tempo, fundamentam o seu ensino-aprendizagem. Pelo seu alcance, tais questões têm uma função irradiadora, capacitando o professor para a abordagem autônoma de outros pontos do currículo para os dois ciclos em que trabalha.

Para se chegar a esse trabalho autônomo do professor, o currículo do Gestar II desenvolve-se em forma de espiral aberta, da qual as questões são retomadas e ampliadas, estabelecendo sempre novas conexões e abordagens.

E – Como está organizada a Proposta Pedagógica do Gestar II de Língua Portuguesa?

A proposta pedagógica organiza-se, conforme já explicitamos, para o desenvolvimento

do letramento do professor (e conseqüentemente do aluno), a partir da discussão e da análise das situações sócio-comunicativas, tendo o texto como eixo central da resolução de problemas.

Nos Cadernos de Teoria e Prática, busca-se evidenciar que, no trabalho com a linguagem, se privilegia o uso da Língua como atividade social e comunicativa em que os interlocutores atuam em um espaço cultural e histórico.

Essa postura aponta, sobretudo, para uma perspectiva em que o texto é visto como a concretização das situações de interação e um produto de condições sócio-históricas, em que a significação é o ponto central.

A nossa proposta parte do pressuposto de que a significação se produz na cultura. Sendo assim, a formação do professor e o desenvolvimento das ações de ensino-aprendizagem devem privilegiar o processo de significação que considere o texto e as relações intertextuais definidas sócio-historicamente pela cultura.

Considerando que o professor de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) é um profissional formado no curso superior e que leciona nas diversas regiões do país, a nossa proposta é que o trabalho com os textos clássicos e consagrados se mescle com os dos autores regionais e as formas da cultura popular, ao mesmo tempo em que se fazem pontes com os assuntos mais relevantes no plano internacional.

Essas considerações levam à definição da linha dorsal do programa como uma construção de cadernos de estudo a partir de temas transversais propostos nos PCN e significativos tanto para o professor quanto para o aluno dos ciclos em foco.

36 A escolha do tema de cada TP comanda, primeiramente, a seleção de textos nos mais diversos gêneros discursivos, além de outras produções culturais e artísticas, abrindo-se um amplo leque de leitura.

Todos os temas serão construídos com os professores por meio da análise e da reflexão; haverá, para cada tópico, os momentos de sínteses, como elaborações do próprio professor. Tais sínteses têm momentos de construção individual e momentos de construção coletiva. Daí a importância das oficinas que reúnem cursistas e formador em uma ampla discussão dos temas e da transposição para a prática pedagógica.

Em cada caderno, haverá, ainda, a busca do alargamento de horizontes dos professores: serão sugeridas outras manifestações sobre o tema do TP ou da Unidade, no sentido de ampliar o campo de análise e discussão das questões abordadas. Assim, serão indicados filmes, peças de teatro, composições musicais, obras literárias, obras de artes plásticas que dialoguem entre si e com o tema proposto.

Sistematicamente, as considerações em torno do avanço da competência comunicativa do professor são levadas para o campo de sua prática, procurando-se a transposição adequada de conteúdos e situações, em função dos alunos de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos).

Concepções do programa:

- Concepção da relação desenvolvimento-aprendizagem em Língua Portuguesa.
A concepção central no Gestar II da linguagem como interação já esclarece a importância do trabalho com Língua Portuguesa, na medida em que a aprendizagem é sempre um processo de interação, seja com os professores, seja com os colegas (idéia básica do desenvolvimento proximal), seja com documentos ou outras manifestações humanas.

O desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, o qual se evidencia na oralidade, na leitura e na produção de textos, é a garantia de seu melhor desempenho com relação ao desenvolvimento dos demais conteúdos curriculares, como também de seu próprio desenvolvimento integral como pessoa.

Nesses ciclos, serão privilegiadas situações de aprendizado que focalizem a discussão, a participação e a troca entre colegas, propondo-se atividades que proporcionem momentos de aprendizado individual, em grupos e coletivos.

- **Concepção de atividade de aprendizagem**

A mesma concepção de linguagem como interação implica entendê-la como atividade-trabalho dos interlocutores. Desse modo, o desenvolvimento da linguagem só pode dar-se por meio de atividades significativas que passam a ser o componente essencial deste projeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Mediadas pelo professor e em interação constante entre colegas, as atividades de aprendizagem do aluno das séries finais do Ensino Fundamental devem ser planejadas estabelecendo-se relações entre conteúdos e conhecimentos pretendidos dos dois ciclos e promovendo-se um progressivo aprofundamento da percepção e da análise, com relação às experiências vividas. As atividades devem também oferecer muitas possibilidades para que os alunos tornem-se progressivamente autônomos e possam obter novas informações, exercitar estratégias diversificadas e com graus de complexidade crescente de interação e aprender diferentes formas de produção de significação.

- **A pessoa do professor de Língua Portuguesa.**

Tanto quanto a própria educação, o letramento é um processo contínuo de crescimento, envolvendo todos em um projeto educacional.

No Gestar II, busca-se valorizar o professor como aquele que, ao mesmo tempo em que ensina, está em constante processo de aprendizagem. Assim, parece essencial o seu entusiasmo por essa dupla face de sua função, a busca constante do aperfeiçoamento pessoal e profissional, o que determina a necessidade da incessante busca de melhoria de seu desempenho como leitor e escritor, mas também como interlocutor-ouvinte, papel essencial de sua atuação em sala de aula, em que a escuta e a leitura do texto do aluno são condições para a consecução do objetivo maior do ensino-aprendizagem da Língua.

F – Qual é a ementa do programa de Língua Portuguesa?

Ementas dos Cadernos de Teoria e Prática de Língua Portuguesa – Módulo I			
TP	Unidade	Título da Unidade	Conteúdo
1 Linguagem e Cultura	1	Variantes Lingüísticas: Dialeto e Registros	A interação pela linguagem constituída social e historicamente, criando e sendo criada por condições de uso. Distinção entre normas e usos da Língua.

	2	Variantes Lingüísticas: Desfazendo Equívocos	A oralidade e a escrita; norma culta; o texto literário. Equívocos na abordagem de tais conceitos e acontecimentos.
	3	O Texto como Centro das Experiências no Ensino da Língua	O ensino-aprendizagem apoiado no texto; o conceito de texto, os interlocutores do texto com seus objetivos; condições de produção.
	4	A Intertextualidade	O conceito e os tipos de intertextualidade; pontos de vista em torno de interlocução.
2 Análise Lingüística e Análise Literária	5	Gramática: Seus Vários Sentidos	A gramática interna e o ensino produtivo; a gramática descritiva e o ensino reflexivo; a gramática normativa e o ensino prescritivo.
	6	A Frase e Sua Organização	Frase, oração, período: diferenças, constituições e organizações.
	7	A Arte: Formas e Função	A arte no cotidiano das pessoas; classificação das artes; características e funções da arte.
	8	Linguagem Figurada	A linguagem figurada nas situações do cotidiano; a linguagem figurada na literatura. Classificação das figuras de linguagem.
3 Gêneros e Tipos Textuais	9	Gêneros Textuais: do Intuitivo ao Sistematizado	Diferenças e semelhanças na organização dos textos utilizados em diversos contextos. Gêneros textuais e a competência sócio-comunicativa. Classificação de gêneros textuais.
	10	Trabalhando com Gêneros Textuais	As características de gênero literário e gênero não-literário. O gênero poético e suas formas de realização.

	11	Tipos Textuais	Tipos textuais no processo de ensino-aprendizagem: descritivo, narrativo, injuntivo (ou instrucional), preditivo, expositivo e argumentativo.
	12	A Inter-relação entre Gêneros e Tipos Textuais	A inter-relação entre gêneros e tipos textuais. A relação entre seqüências tipológicas em gêneros textuais.
4 Leitura e Processos de Escrita I	13	Leitura, Escrita e Cultura	Relação entre a cultura e os usos sociais e funções da escrita.
	14	O Processo da Leitura	Implicações do conceito de leitura adotado para o ensino e aprendizagem. O ato de ler.
	15	Mergulho no Texto	Estrutura do texto como conhecimento para compreensão global do texto. O ler para aprender
	16	A produção textual. Crenças, teorias e fazeres	Práticas de leitura e escrita escrita no nosso cotidiano. Diversidade cultural.
5 Estilo, Coerência e Coesão	17	Estilística	Noção de estilo e objetivo da estilística. Componentes semânticos e morfológicos. Combinação das palavras na frase.
	18	Coerência Textual	Coerência na relação entre textos verbais e não verbais. Análise dos sentidos em um texto.
	19	Coesão Textual	Elementos lingüísticos. Mecanismos de coesão referencial e sequencial.
	20	Relações Lógicas no Texto	Temporalidade e identidade na construção dos sentidos. As relações lógicas de construção de significados implícitos na leitura.

6 Leitura e Processos da Escrita II	21	Argumentação e Linguagem	Organização de textos argu- mentativos e suas soluções.
	22	Produção Textual: Planejamento e Escrita	Fases de planejamento, escrita, revisão e edição.
	23	O Processo de Produção Textual: Revisão e Edição	Produção textual. Revisão e edição. Parâmetros de análises de textos.
	24	Literatura para Adolescentes	Tendências na produção de uma literatura para adoles- centes.

UNIDADE 3

A IMPLEMENTAÇÃO DO GESTAR II

GESTAR

Unidade 3 – A Implementação do Gestar II



Objetivo _____

Implementar o Gestar II.



Atividade 3 – Antecipando as questões do Gestar II _____

a) Responda as questões abaixo individualmente. (10 min)

Como você imagina que se realizará, na prática, o Gestar II?

Quem você considera que possam ser os participantes do Gestar II na escola?

Como você imagina a participação deles no Gestar II?

b) Discuta com os colegas as questões em pequenos subgrupos.

c) Escolha com os colegas um relator para cada um dos subgrupos.

d) Elabore a lista de expectativas do subgrupo.

e) Registre (o relator) a lista em uma folha de cartolina.

f) Afixe a folha na parede.

g) Faça com os colegas uma apresentação de suas respostas ao grupo, em plenária, coordenada pelo formador.

Todas as questões anteriores são importantes e vamos conversar sobre elas. Para começar, apresentaremos os sistemas instrucionais do programa, que incluem a estrutura dos Cadernos de Teoria e Prática e sua forma de operacionalização. Ainda discutiremos o sistema de avaliação do professor cursista e a certificação. Por fim, identificaremos a estrutura organizacional do programa e os seus atores.

Seção 1

Sistema Instrucional de Aprendizagem

O Sistema Instrucional de Aprendizagem é constituído por todo o material de ensino e suas estratégias de implementação. Vejamos a seguir.

Cadernos de Teoria e Prática

Cada área tem seis Cadernos de Teoria e Prática (TP) – nos Módulos I e II. Um Caderno de Teoria e Prática – TP é um material impresso, organizado em um volume, que possibilita o desenvolvimento de determinadas competências em cada Módulo do Programa Gestar.

O Caderno de Teoria e Prática possui quatro unidades e cada Unidade contém três Seções, totalizando 12 Seções por TP, sendo que a cada Seção corresponde um objetivo de aprendizagem.

44

Um Caderno de Teoria e Prática divide-se em três partes. A parte I contém as Unidades; a parte II contém a Lição de Casa ou Socializando; e a parte III, as Oficinas ou Sessão Coletiva.

Estrutura dos Cadernos de Língua Portuguesa

Vamos explorar um Caderno de Teoria e Prática de Língua Portuguesa para compreendermos a sua organização?

Esta etapa é fundamental, pois o Caderno de Teoria e Prática corresponde aos planos de aula do Programa Gestar. Compreendendo a sua estrutura, você irá navegar em suas páginas com segurança e confiança.

Como já enfatizamos, o material é composto por seis volumes de cadernos teóricos e práticos Módulos I e II. Os objetivos e conteúdos de aprendizagem dos alunos de 3º e 4º ciclos estão especificados nos PCN. Vale ressaltar, no entanto, que o material de formação dos professores (informações, conteúdos, explicações sobre a utilização e função de estratégias, etc.) é mais abrangente e complexo do que aquele que será utilizado para as atividades em sala de aula.

Por isso mesmo, constantemente, as Unidades alertam para a responsável observação da adequação de todo o material (textos, abordagens, conteúdos e estratégias) à realidade da turma de cada professor. Em cada Caderno, há as atividades propostas para a sala de aula.

Começemos explorando o Caderno de Teoria e Prática:

- Identifique o título do TP e leia a introdução geral sobre os temas a serem tratados neste Caderno.
- Em seguida, vá ao sumário e veja como o Caderno é organizado.
- Então comece a analisar uma Unidade e veja a sua estrutura:

- 1) **Título da Unidade e nome do autor.**
- 2) **Iniciando nossa Conversa:** uma introdução à Unidade.
- 3) **Definindo nosso Ponto de Chegada:** são os objetivos de aprendizagem.
- 4) **Seções:** são subdivisões da Unidade, elaboradas para poderem ser estudadas de forma independente.

As Seções possuem o título, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do conteúdo. Para desenvolver o conteúdo, são utilizados vários recursos de aprendizagem marcados por ícones específicos, conforme elencamos a seguir:

Atividades: inseridas em momentos estratégicos do texto, possibilitam que o cursista mobilize os seus conhecimentos prévios e, a partir dos exercícios, construa o seu próprio conhecimento. Cada Seção conta com no mínimo duas e no máximo seis atividades de estudo, totalizando de seis a dezoito atividades por Unidade.

Indo à sala de aula: sugere atividades que se referem à aplicação do conteúdo estudado em sala de aula ou lembra posturas importantes para o professor.

Avançando na Prática: momento em que o professor é convidado a aplicar em sala o que estudou, por mais de um passo a passo.

Importante: definições de conceitos e sínteses do tópico em estudo.

Recordando: notas sobre conteúdos tratados anteriormente ou que o professor deveria saber.

Resumindo: sintetiza o conteúdo da Seção.

Ao final de cada Unidade, temos os itens que se seguem:

Bibliografia: traz os textos de fundamentação utilizados pelos autores para desenvolver as Unidades.

Leituras Sugeridas: baseiam-se na recomendação de três a cinco leituras por Unidade, com resenha e referências bibliográficas.

As três Seções de toda Unidade respeitam a mesma estrutura descrita acima.

Ampliando nossas Referências: consta de um Texto de Referência, que trabalha conteúdos tratados na Unidade (ímpar) para enriquecimento do assunto.

Sobre o trabalho com o Texto de Referência:

- Não é um texto para ser trabalhado com o aluno de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos).
- É um texto de outro autor.
- O estudo dos textos deve ser praticado toda semana em que não houver o encontro quinzenal.

- Os estudos são obrigatórios e fazem parte da carga horária do cursista.
- O estudo dos textos pode ser individual ou coletivo.

Objetivo dos Textos de Referência. Os textos são geradores de desafio para o professor e provocam e enriquecem a reflexão do professor sobre a sua prática. Espera-se que ele faça a leitura, a análise e a interpretação desses textos.

Correção das Atividades: parte que traz a chave de correção, para o professor conferir as suas respostas a questões elaboradas ao longo dos textos das Seções das Unidades. Desse item constam também as **Respostas às questões sobre Ampliando Nossas Referências.**

Na parte II de cada Caderno de Teoria e Prática, você encontrará duas Lições de Casa e, na parte III, duas Oficinas.

Lição de Casa: é sempre o relato de um **Avançando na Prática**, escolhido pelo cursista. Este relato deve ser entregue ao formador para constituir o portfólio do professor. A cada duas Unidades estudadas, deve ser entregue uma Lição de Casa.

Oficinas: são os encontros presenciais, quinzenais ou de três em três semanas, com duração de 4h. Possui uma seqüência de atividades e instruções a serem desenvolvidas, ora individualmente, ora em pequenos grupos. As Oficinas serão realizadas nas Unidades pares.

Elas possuem a padronização descrita no quadro abaixo:

46

Oficina
Título da Oficina
Objetivo
Parte I - Retomada do processo de estudo e questionamentos sobre as Unidades
Parte II - Trabalho sobre a Lição de Casa
Parte III - Desenvolvimento de uma atividade
Parte IV - Avaliação da Oficina e retomada dos objetivos de aprendizagem
Parte V - Introdução das novas Unidades com perguntas instigadoras

Haverá sempre duas versões da Oficina: uma que está no Caderno de Teoria e Prática de vocês, professores cursistas, e uma outra versão para os formadores, com as respostas e instruções metodológicas.

Estrutura dos Cadernos de Matemática

- Conhecimentos Matemáticos;
- Conhecimentos de Educação Matemática;
- Transposição Didática.

Todos os Cadernos de Teoria e Prática são compostos por quatro Unidades e possuem um título geral. Em cada Unidade, você encontra conhecimentos relacionados aos três eixos (Conhecimentos Matemáticos; Conhecimentos de Educação Matemática; e Transposição Didática).

- 1) **Título da Unidade e nome do autor.**
- 2) **Iniciando nossa Conversa:** uma introdução à Unidade.
- 3) **Definindo nossa Caminhada:** são os objetivos de aprendizagem.
- 4) **Seções:** são subdivisões da Unidade, elaboradas para poderem ser estudadas de forma independente.

A Unidade é subdividida em três Seções. As Seções possuem título e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelo professor cursista.

As atividades de estudos, as quais são inseridas em momentos estratégicos do texto, possibilitam que o cursista mobilize os seus conhecimentos prévios e que, a partir dos exercícios, construa o seu próprio conhecimento. Cada Seção conta com no mínimo duas e no máximo seis atividades de estudo, totalizando de seis a dezoito atividades por Unidade.

A **Seção 1** apresenta a resolução da situação-problema; a **Seção 2** trabalha a construção do Conhecimento Matemático em ação; e a **Seção 3** traz sugestões de como você poderia trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Vamos a explicações mais detalhadas:

– **Os Conhecimentos Matemáticos**, para o professor do Gestar II, são desenvolvidos nas Seções 1 e 2:

A Seção 1 propõe a vivência da resolução de uma situação-problema como uma estratégia para mobilizar conhecimentos matemáticos já conhecidos ou buscar outros que emergem naturalmente no contexto.

A Seção 2 introduz a construção de conhecimentos matemáticos em ação a partir da situação-problema da Seção 1. Procura-se buscar e elaborar procedimentos e conceitos matemáticos envolvidos.

Os conhecimentos matemáticos aplicados às atividades para os alunos são desenvolvidos na Seção 3.

O segundo eixo de estruturação das Unidades de Matemática do Gestar II, o eixo **Conhecimentos de Educação Matemática**, perpassa as três Seções: 1) Situação-problema, 2) Conhecimento Matemático em Ação e 3) Transposição Didática. Além disso, os conhecimentos de Educação Matemática aparecem mais sistematizados e aprofundados em algumas partes da Unidade:

- a) No Texto de Referência, ao final de cada Unidade.
- b) Em pequenos textos que podem surgir nas Seções 2 e 3, nos quadros com o título “Aprendendo sobre Educação Matemática”.

Nestes dois espaços, você vai encontrar esses assuntos sistematizados textualmente. Mas esperamos que você aprenda sobre Educação Matemática também na prática, ao longo de toda a Unidade. Como se dará este processo?

Ao iniciarmos cada Unidade com uma situação-problema, o professor cursista estará vivenciando um novo modo de aprender Matemática, a partir de alguma situação do mundo real (Seção 1) e que, para a sua solução, requer a busca e a construção de conhecimentos matemáticos (Seção 2). Essa busca e essa construção ocorrem, portanto, a partir de necessidades geradas por uma situação real, e não são impostas dentro de uma concepção linear de currículo; fazendo uso, portanto, de teorias de Educação Matemática para apoiar o professor a crescer em sua relação com a Matemática e no modo como a utiliza em sua vida. Vivendo na prática um processo de Educação Matemática e aprendendo mais sobre essa área do conhecimento, o cursista poderá entender e ajudar a construir a Educação Matemática de seus alunos.

– Os conhecimentos relativos ao terceiro eixo de estruturação das Unidades, a **Transposição Didática**, aparecem sempre na Seção 3. Esta visa à ajudá-lo a conhecer e produzir situações didáticas que facilitem o desenvolvimento, em sala de aula, de conhecimentos matemáticos vistos nas Seções 1 e 2.

Portanto, as Seções 1 e 2 são voltadas para o seu processo de educação matemática.

A Seção 3 procura ajudá-lo em um dos aspectos da Educação Matemática de seus alunos: o modo como você poderá fazer, em sala de aula, a Transposição Didática dos conteúdos matemáticos que você trabalhou nas Seções 1 e 2.

A Transposição Didática na Matemática: Os textos matemáticos a serem estudados fazem uma adaptação do saber puro e sistematizado para um conhecimento mais dinâmico e adaptado à vida real. Este processo se constitui em uma primeira transformação do saber matemático. A Seção 3 irá sugerir novas formas desse saber, adequadas ao contexto didático e que favoreçam a aprendizagem do aluno. O Gestar de Matemática irá sugerir formas adequadas ao contexto didático que favoreçam a aprendizagem. Ambos os processos constituem um aspecto fundamental do que se chama *Transposição Didática*.

A Transposição Didática será sugerida com base nos seguintes questionamentos:

- a) Que situações-problema podem se constituir em desafio para os alunos?
- b) Como julgar, nessas situações: a relevância, o grau de motivação do aluno em resolvê-las, a abrangência dos conceitos envolvidos, a capacidade das situações para propiciar questões variadas e mesmo respostas variadas?
- c) Quais são os vários aspectos do conceito matemático envolvido que se fazem necessários em outras situações e contextos?
- d) Quais são as relações entre seus vários aspectos?
- e) Que conhecimentos os seus alunos já possuem a respeito?

É preciso garantir que a situação não seja simples demais nem tão complexa a ponto de ser desanimadora.

Agora, depois de termos explicado como a Unidade foi elaborada, vamos falar de outros recursos que a Matemática proporciona ao leitor durante a leitura dos Cadernos de Teoria e Prática.

- **Integrando a Matemática ao mundo real:** traz uma problemática do mundo atual, um tema transversal que é o contexto no qual se gera a situação-problema apresentada

logo depois, para ser discutida, interpretada e resolvida à luz das idéias e conceitos da Matemática.

- **Sintetizando, Recado, Lembrete:** são pequenos textos recordando conceitos ou idéias da Matemática que serão necessários para a compreensão da situação-problema e dos conceitos que estão sendo desenvolvidos.
- **Articulando Conhecimentos:** são textos que introduzem ou aprofundam conceitos que se articulam naturalmente àqueles diretamente envolvidos na situação problema. São verdadeiros e sua introdução faz parte do desenvolvimento do currículo em rede, em que os temas surgem articulados e integrados uns aos outros.
- **Aprendendo sobre Educação Matemática:** são pequenos textos com uma breve abordagem de tópicos da teoria de Educação Matemática, em momentos nos quais esses tópicos dão suporte ao que se está desenvolvendo nos textos do TP.
- **Refletindo:** é um momento de reflexão que leva o leitor a rever a estratégia de aprendizagem que está sendo utilizada para que ele construa os seus próprios conhecimentos.
- **Resumindo:** um box com as principais idéias desenvolvidas. Sempre aparece ao final da Seção.
- **Para saber mais:** textos que aprofundam alguns pontos do conhecimento do professor e que podem ser de interesse de alguns. A sua leitura não é obrigatória.
- **Um recado para a sala de aula:** sugere atividades que se referem à aplicação do conteúdo estudado em sala de aula ou lembram posturas importantes para o professor.
- **Texto de Referência e Perguntas para o seu estudo:** em toda Unidade há um texto complementar com perguntas orientadoras para o seu estudo. O estudo deste texto é obrigatório, e o tempo destinado à sua leitura está incluído na totalização da carga horária do programa.
- **Leituras Sugeridas:** baseia-se na recomendação de três a cinco leituras por Unidade, com resenha e referências bibliográficas.
- **Bibliografia:** traz os textos de fundamentação utilizados pelos autores para desenvolver as Unidades.
- **Solução das atividades de estudos e das perguntas do Texto de Referência:** chave de correção dos estudos.

Na parte II de cada Caderno de Teoria e Prática, você encontrará três tarefas.

- **Socializando o seu conhecimento:** representa a Lição de Casa. Este momento final tem por objetivo: 1) rever e sintetizar por escrito as principais idéias tratadas na Unidade; 2) refletir sobre os desafios propostos na Transposição Didática, registrando-os por escrito; e 3) elaborar uma produção escrita, a ser entregue ao formador na próxima Oficina, contendo produções dos seus alunos. Esta tarefa fará parte da avaliação formativa do professor cursista e estará apenas nas Unidades pares.

E, na parte III, você encontrará duas Oficinas.

- **Oficinas:** são os encontros presenciais, quinzenais ou de três em três semanas, com duração de 4h. Possuem uma sequência de atividades e instruções a serem desenvol-

vidas, ora individualmente, ora em pequenos grupos. As Oficinas serão realizadas nas Unidades ímpares.

Estas subdividem-se em três partes:

Parte A – Discussão sobre conhecimentos matemáticos desenvolvidos na Unidade. O formador e os professores cursistas irão discutir e refletir, quase sempre a partir de atividades propostas, sobre os tópicos de Matemática presentes no TP, inseridos ou não em novas situações.

Parte B – Um dos objetivos do Gestar é o de possibilitar um novo olhar e novas formas de conceber os conceitos e os tópicos matemáticos. Por isso, todas as Unidades possuem a seção de Transposição Didática, ou seja, são sugestões de como levar as propostas matemáticas ou de Educação Matemática para a sala de aula.

É também o momento de se discutir o Socializando. A Oficina promove uma discussão e o compartilhamento de experiências realizadas em sala de aula. Devem ser gerados questionamentos sobre quais foram as dificuldades, descobertas e curiosidades que surgiram na elaboração das propostas em sala de aula.

Parte C – É hora de pensar no trabalho da próxima Unidade e gerar no professor o desejo de lê-la.

Manual do Formador de Língua Portuguesa e Matemática – Contém as Oficinas com orientações metodológicas para a sua execução e a chave de correção para a atividade de Lição de Casa e o Socializando o seu Conhecimento.

Seção 2

Sistema de Avaliação do Professor Cursista

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.

Direitos como professor cursista

- Receber todo o material instrucional do programa destinado aos professores.
- Participar de todas as Oficinas e seminários de formação continuada.
- Ter um formador e tutor que o acompanhe durante todo o curso, até mesmo tirando dúvidas, orientando e realizando sessões de observação em sala de aula para apoio e incentivo às mudanças.
- Receber um certificado de conclusão do curso, caso tenha cumprido todos os requisitos necessários à certificação.

Deveres como professor cursista

- Frequência obrigatória às atividades presenciais do programa, seminários e Oficinas coletivas.
- Leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão nas Oficinas coletivas com o seu formador.
- Realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa.
- Realização e entrega, de acordo com o previsto no Caderno de Teoria e Prática, 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.

Frequência

A frequência às atividades presenciais é obrigatória, e você somente receberá o certificado caso obtenha 90% de presença nos encontros. Se, por motivo de saúde, você perder as atividades presenciais, poderá compensá-las com outras atividades, a critério do formador do programa.

51

Lição de Casa ou Socializando o seu Conhecimento

A Lição de Casa ou Socializando o seu Conhecimento é uma exigência do programa que complementa a formação continuada do professor. Trata-se de uma atividade que o fará vivenciar processos de experimentação de novas metodologias em sala de aula. A partir dessa vivência, você deverá elaborar o relato de sua prática. Os relatos serão entregues ao formador junto com as atividades que foram desenvolvidas pelos alunos. Esse material deverá ser organizado de forma a compor o portfólio de seus trabalhos e inclui uma reflexão sobre os trabalhos dos alunos.

Projeto

O professor cursista deverá desenvolver um projeto para a finalização do programa, de preferência interdisciplinar, a ser implementado em sala de aula, apresentando a estrutura a seguir:

- a) **Temática:** definir um tema que possa desenvolver os conhecimentos adquiridos no programa e seja contextualizado à realidade de sala de aula.
- b) **Problemática:** definir uma situação-problema a ser focada mediante seu desenvolvimento.
- c) **Fundamentação teórica:** definir os conceitos e as teorias que darão base a todas as ações desenvolvidas.

- d) **Objetivos:** definir quais são os objetivos gerais e específicos a serem alcançados com a sua implementação.
- e) **Metodologia:** definir os passos a serem seguidos e os recursos materiais a serem utilizados para a sua realização.
- f) **Cronograma:** definir o cronograma de cada etapa de desenvolvimento e os seus respectivos prazos.
- g) **Equipe de trabalho:** definir as áreas de conhecimento envolvidas, assim como os educadores participantes e as suas respectivas atribuições.
- h) **Avaliação:** definir o processo de avaliação e os instrumentos a serem utilizados.

Organização do tempo de estudo dos professores cursistas

Como se viu nos tópicos precedentes, o Gestar procura garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio da oferta aos professores de documentos escritos, auto-instrucionais e criados especialmente para subsidiar o seu processo de formação. Esse acervo de documentos será introduzido progressivamente, ao longo de um semestre, conduzido pelos formadores e tutores do programa.

Para a realização das atividades previstas em cada TP, é necessário que o professor cursista dedique:

- 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 e tutores de Língua Portuguesa ou de Matemática.
- Vinte horas para a elaboração do projeto de trabalho.

Analise o quadro abaixo, que contempla a carga horária do programa. Você pode constatar que a maior parte da carga é destinada a estudos individuais e à Lição de Casa ou ao Socializando o seu Conhecimento, que depende de você ler, escrever, resolver problemas, elaborar questões e colocar em prática os seus conhecimentos. É por este motivo que denominamos o curso como semipresencial, porque, na maior parte do tempo, você está estudando em sua casa, com o material impresso do curso.

Quadro Demonstrativo Carga Horária do Programa - Módulo I e II		
Atividades	Atividades	Estimativa de Tempo
1. Estudos Individuais	24 Unidades dos TPs (5 h para cada Unidade)	120 h
2. Estudos Coletivos - Oficinas	16 Oficinas das Unidades 2 Oficinas introdutórias 2 Oficinas de avaliação (4 h cada Oficina)	80 h

3. Lição de Casa ou Socializando o Conhecimento	12 Unidades dos TPs (5 h cada Unidade)	60 h
4. Elaboração do projeto	Do início ao término do curso	40 h
TOTAL DE HORAS – 300 h		

Além da carga horária prevista para o curso, outros eventos poderão ser incluídos.

A organização dos espaços e tempos da formação continuada

A esta altura, você deve estar se perguntando onde ocorrerão as Oficinas presenciais, já que as demais atividades serão feitas em casa ou em outro local a sua escolha.

A formação continuada deverá ser organizada em pólos de formação, escolhendo-se uma escola para sediar os encontros quinzenais ou de três em três semanas.

Deverá ser critério de escolha da escola, sede da oficina, a disponibilidade e a adequação de espaço físico e de recursos instrucionais. Deverá também ser observado o horário para os encontros: se não há coincidência com horários de maior concentração de atividades e alunos na escola, resultando em um ambiente com muito ruído e turbulência.

A coordenação do Programa Gestar II deverá planejar o cronograma das Oficinas antecipadamente e divulgar uma agenda com opções de horários dos encontros, de forma que os professores cursistas possam compatibilizar a sua carga horária com a prevista para os encontros presenciais periódicos – Oficinas.

53

Organização do tempo da comunidade escolar e a sua articulação com a proposta do Gestar II

Além do acompanhamento das atividades do programa, é necessário prever o tempo necessário para que, ao final de cada semestre, os diretores das escolas, os funcionários, os pais e demais integrantes da comunidade escolar participem de reuniões de avaliação das ações e do progresso dos alunos.

A – Formador

Atribuições e responsabilidades:

- Planejar os encontros presenciais, os planos de aulas e o processo de avaliação diagnóstica.
- Participar da apresentação e da divulgação do Gestar.
- Realizar o acompanhamento da prática pedagógica do professor.
- Executar as sessões presenciais.

- Acompanhar ou orientar o estudo individual do professor, a prática pedagógica do professor, a ação do coordenador da escola ao acompanhar a prática pedagógica cotidiana do professor.
- Listar as dificuldades e demandas mais correntes na implementação do programa nas escolas e sugerir medidas de correção.
- Avaliar o desenvolvimento do professor, analisando indicadores de desempenho e registrando o seu progresso.
- Manter o coordenador do programa atualizado, apresentando relatórios e resultados das avaliações.

B – Diretor e coordenador pedagógico das escolas participantes

Atribuições e responsabilidades:

- 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.

UNIDADE 4

**O GESTAR II, AS EXPECTATIVAS DE MUDANÇA E A
ESPECIFICIDADE DO PROGRAMA EM CADA ESCOLA**

GESTAR

Unidade 4 – O Gestar II, as Expectativas de Mudança e a Especificidade do Programa em cada Escola



Objetivo _____

Explorar as expectativas de mudança a partir do Gestar II.

Traçar um prognóstico do Gestar II para a sua própria escola.



Atividade 4 _____

a) Responda às questões abaixo individualmente. (10 min)

Em que sentido o Gestar II pode promover mudanças no trabalho dos membros da comunidade escolar e como isso contribuiria para o processo de ensino-aprendizagem e para o desempenho dos alunos?

Em relação à implementação do Gestar II em sua escola, que pontos de facilidade e de dificuldade você salientaria?

Agora, proponha estratégias para lidar com as situações levantadas anteriormente.

- b) Discuta com os colegas essas questões em pequenos subgrupos.
- c) Escolha com os colegas um relator para cada um dos subgrupos.
- d) Elabore a lista com o resumo do subgrupo.
- e) Registre em uma folha de cartolina.
- f) Afixe a folha na parede.
- g) Faça com os colegas uma apresentação de suas respostas ao grupo, em plenária, coordenada pelo formador.

Você reconheceu que o Gestar II está chegando exatamente no momento em que vocês, na escola, precisam de ajuda?

Certamente, sendo um programa voltado para o aprimoramento do trabalho de professores nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, ele toca em um ponto considerado frágil no ensino-aprendizagem de 5ª a 8ª séries ou 3º e 4º ciclos e é muito bem-vindo por todos os educadores.

A mudança no desempenho dos alunos nessas duas disciplinas já justificaria a introdução deste programa, não é?

Mas você pode ter, também, mencionado que as mudanças propostas pelo Gestar II voltadas para a situação em sala de aula não incluem somente aspectos do conteúdo ou pedagógicos: o programa propõe novas formas de relacionamento e estruturação não só na sala de aula, mas na escola como um todo.

58

E, sem dúvida, este é um programa bastante amplo e que requer não só uma aplicação mecânica, mas a participação de todos.

A segunda questão que propusemos para a sua reflexão refere-se a este caráter amplo do programa, o que pode significar que nem tudo vai ser simples em sua implementação.

Vocês fizeram esse exercício de antecipação de facilidades e dificuldades e isso é bom: quanto mais realistas forem, mais cuidado terão na implementação do programa.

Foi levantada a questão dos níveis de colaboração dos membros da comunidade escolar: direção, manutenção, secretaria, cozinha, pais e a própria equipe pedagógica? Houve dúvidas sobre a viabilidade das transformações?

Entretanto, na terceira questão, foi possível um exercício de busca de formas de superação nas dificuldades apontadas, não é?

Como cada subgrupo é formado por pessoas de várias escolas e regiões, deve ter sido riquíssima a conversa. E, certamente, foram apresentadas propostas e contadas experiências importantes.

Socializando as suas reflexões para o grupo todo, você poderá analisar criticamente as condições de suas escolas e todos se ajudarão.

Ótimo! Agora vamos, juntos, refletir sobre essas questões.

Seção 1

As Expectativas de Mudanças a partir do Gestar II

Vamos abordar aqui três aspectos: as especificidades do Gestar II, a sua apresentação nas escolas e a implementação deste programa.

As especificidades que fazem do Gestar II um programa que leva a mudanças são:

- a) **A modalidade:** ser um programa de formação de professores em serviço e semipresencial já marca a vocação do Gestar II como proposta de transformações. Atender a professores que estejam em plena atividade é uma atenção importantíssima a eles, pois implica acompanhá-los na difícil tarefa de educar os seus alunos.

Há programas de formação que lidam com professores que não estejam em serviço, trabalhando teoricamente com eles os conteúdos e as estratégias de apresentá-los a alunos fictícios que freqüentam escolas abstratas.

Por estarem em plena atividade e serem atendidos tanto no que diz respeito ao ensino-aprendizagem dos conteúdos como ao desenvolvimento de relações com seus alunos, de modo a concretizar a formação em situações efetivas de sala de aula e da escola, os professores, no Gestar II, podem realizar a ligação entre a teoria e a prática. Isto possibilita que compreendam as situações e consigam lidar com elas, apoiados na teoria.

Além disso, o fato de o programa prever estudos individuais possibilita que o professor aprenda de forma autônoma e responsável, podendo desenvolver idéias e estratégias voltadas para a sua vivência pedagógica, já que é respeitado em sua individualidade.

59

Os encontros (presenciais) de grupos de professores com o formador são momentos de compartilhamento e aprendizagem intensa, pois cada um, com sua experiência ímpar, vinda de estados e escolas diferentes, pode abrir campos de desenvolvimento potencial para todos. É este o momento da discussão, muitas vezes de discordâncias, tão saudáveis no processo, e da construção coletiva de propostas.

- b) **O formador:** atuando como intermediário entre as Secretarias de Educação e escolas, além de mediador nos grupos de trabalho com os professores e com cada um deles, o formador realiza e coordena as ações presenciais do programa e orienta e avalia os professores cursistas. É ele que garante a coerência do programa e, ao mesmo tempo, o seu caráter aberto que possibilita o exercício da criatividade em cada etapa de implementação.
- c) **Os Cadernos de Teoria e Prática das áreas:** são os materiais que apresentam as propostas de currículos de Língua Portuguesa e de Matemática e os pressupostos de ensino-aprendizagem que as fundamentam. Tais propostas implicam uma contextualização dos conteúdos e a prática da interdisciplinaridade, o que abarca a educação escolar para além das duas áreas de ensino, em direção ao envolvimento dos outros professores e de todos os membros da comunidade escolar.

Com uma proposta tão abrangente, fica difícil saber se estamos propondo uma nova escola, que possibilite o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática inspirado no sócio-construtivismo, ou se o programa, a partir da formação dos professores dessas duas disciplinas, aponta para mudanças em toda a estrutura e comunidade escolar, as quais são essenciais para a viabilização dessas mudanças.

Embora não seja tão importante se escolher um dos dois caminhos, o Gestar II fez uma escolha: a formação de professores de Língua Portuguesa e de Matemática é o carro chefe desta proposta de mudança.

A segunda perspectiva de nossa abordagem é a **apresentação** do Gestar II à comunidade escolar.

Sugerimos, no Caderno 1, que o programa seja apresentado em reunião com toda a comunidade escolar.

Por si só, a convocação de todas as pessoas envolvidas com a escola para conhecerem um programa de formação de professores de Língua Portuguesa e de Matemática já é algo inusitado em nossa cultura.

Por que chamar todas as pessoas? Elas têm algum interesse nisso?

Não seria mais adequado convocar somente os professores das duas áreas, a direção, a coordenação e a equipe pedagógica?

Certamente que não!

A apresentação do programa, pelo formador e pelos membros da Secretaria de Educação, feito para toda a escola, dá legitimidade ao Gestar II e esclarece os papéis esperados para cada um desempenhar durante a sua implementação.

Isso é importante porque, no cotidiano da escola, estratégias e projetos propostos pelo Gestar terão apoio dos membros da instituição.

60 Se no trabalho de Língua Portuguesa ou de Matemática os professores recomendam que os alunos façam pesquisa na biblioteca ou que façam a medição de uma área do pátio, será fundamental a anuência do diretor, a compreensão e a colaboração dos funcionários da biblioteca, da cozinha, da secretaria e da manutenção.

Nas aulas de Geografia, História e Biologia serão utilizados conceitos e habilidades trabalhadas em Língua Portuguesa e em Matemática e vice-versa. E, como a proposta do Gestar é interdisciplinar, os professores de outras disciplinas poderão fornecer textos e problemas para os de Língua Portuguesa e os de Matemática.

Os pais, que sempre se mostram tão ansiosos em relação ao desempenho de seus filhos nas ditas disciplinas em que se centra o Gestar, são presenças essenciais na reunião de apresentação do programa. Até porque eles serão chamados a participar do processo de implementação deste, tanto com relação à aprendizagem de seus filhos, como à sua participação na comunidade escolar.

É importante que todos os funcionários participem desta apresentação do programa, porque todos terão um papel na sua implementação.

Quanto aos alunos, estes são, obviamente, os mais interessados em conhecer o Gestar. Afinal, é em nome de seu desenvolvimento nas áreas em questão e da construção de sua identidade como pessoas e cidadãos que criamos e implementamos o Gestar II.

Quantas mudanças se anunciam para as pessoas nessa reunião introdutória do Gestar nas escolas. Cada um se sente, desde o início, responsável pelo sucesso do programa e comprometido com todas as transformações que ele poderá trazer para a escola.

Agora, do ponto de vista da **implementação** do Gestar II, as mudanças esperadas são muitas e muito intensas.

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.

Nos grupos, as características de cada professor e a sua criatividade serão estimuladas.

A forma como o professor vive a sua formação vai inspirar a maneira como age em sala, valorizando cada aluno e também o trabalho em grupo.

O arranjo da sala de aula, a organização do tempo e do espaço pedagógicos, feita com a participação dos alunos; o contrato pedagógico e o código de conduta, construídos com cada turma; a contextualização dos conteúdos à experiência de vida dos alunos e à cultura; a proposta de estratégias de ensino-aprendizagem; o respeito às estratégias de aprendizagem de cada aluno; o empenho na construção de um vínculo de confiança entre os alunos e de cada um com o professor; o respeito à história do grupo e à história de cada aluno são algumas posturas e ações sugeridas pelo Gestar e que vão mudar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática.

As modificações surgirão também em outras disciplinas, já que os alunos são os mesmos, e a escola toda aos poucos irá se transformando.

O ambiente da escola, o pátio, a cantina, a secretaria, a biblioteca, os corredores, as salas de aula, os canteiros e jardins são vistos pelo programa como espaços de desenvolvimento de relações entre as pessoas, de aprendizagem e de construção da cidadania.

O diretor e seus auxiliares terão a função de coordenar administrativamente as mudanças; o orientador trabalhará com os possíveis conflitos que surgirem com os alunos, professores e pais, encaminhando questões específicas.

Os coordenadores pedagógicos serão fundamentais para a formação da equipe pedagógica, incorporando o Gestar ao restante das áreas, no que a equipe julgar apropriado, e auxiliando nas modificações estruturais e funcionais da comunidade.

Os funcionários da secretaria darão apoio às ações do Gestar e da comunidade, estando cientes da sua importância para a viabilização dos projetos da escola.

Se os grupos dos quais fazem parte professores, pais e alunos vão trabalhar nos vários espaços da escola, como corredores, biblioteca, cozinha, salas de aula, auditório, pátios e jardins, todos os funcionários da escola vão se envolver nesses trabalhos, tendo participação ativa na comunidade.

A dupla professor-aluno será o foco do Gestar II e, como tal, a escola terá que voltar todas as suas ações para o aprimoramento desta relação, do ponto de vista afetivo e pedagógico, visando ao desenvolvimento global dos alunos e à aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática.

Entretanto, você sabe que a implementação do Gestar II não é uma ação rigidamente orientada. É sobre isso que vamos falar na próxima Seção.

Seção 2

Um Gestar II para cada escola

Vimos afirmando que o Gestar II é um programa de formação de professores, que conta com a participação ativa dos próprios cursistas para a sua implementação.

Um exame cuidadoso nos Cadernos de Teoria e Prática confirma essa afirmação, já que os autores dos Cadernos desenvolvem os conteúdos de modo interativo, dialogando com o leitor.

O diálogo com o leitor, nos Cadernos de Teoria e Prática, é uma forma de mostrar que o Gestar não é um programa terminado a ser executado automaticamente por educadores, mas que é um programa com brechas para que os educadores envolvidos nele tenham voz e sugiram ações e idéias para o compor.

Assim, antes de iniciar uma Unidade ou de definir questões importantes, os autores investigam o que os leitores pensam e conhecem sobre o que vai ser trabalhado. Os autores, então, tecem comentários sobre as possíveis respostas que eles supõem que os leitores tenham dado às questões feitas ou aos problemas propostos.

Com essas investigações, que são chamadas de atividades, os autores introduzem os leitores ao tema e já sugerem formas de este material ser trabalhado nos grupos de formação.

A partir daí, os autores apresentam os assuntos, pautando seu texto em teorias, com as devidas referências bibliográficas, e em situações que possam contextualizar conceitos e estratégias apresentadas.

A sala de aula é o lugar, o espaço por excelência, sobre o qual centram-se os comentários, as análises e as sugestões de atuação.

Assim, os textos são os veículos que possibilitam a conversa entre os autores e os cursistas ou outros educadores envolvidos no programa.

Nos grupos de formação, o formador trabalhará com os Cadernos de forma a realizar efetivamente essa conversa, esse diálogo anunciado pelos autores.

A investigação inicial e as atividades propostas ao longo do texto darão ao formador o ponto de referência para o trabalho com os grupos e com cada professor.

Dessa forma, o Gestar II introduz a sua forma de ver o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática, a sua concepção de educação e a sua visão da escola como uma comunidade.

Como você pode ver, o programa é elaborado e implementado a muitas mãos, com a participação de muitas pessoas, e uma delas é VOCÊ!

Cada vez que você responde a questões, preenche espaços com sugestões ou dá exemplos tirados de sua experiência como professor, está escrevendo, ou reescrevendo, o Gestar II.

Este programa não tem sentido sem a sua participação. Ele conta com você, depende de seu trabalho, de sua contribuição como leitor e executor.

E, além de você, seus alunos também escrevem e fazem acontecer o Gestar II.

No âmbito de sua escola, todos os professores, não só os das duas áreas, mais a direção, os funcionários e os pais fazem, de uma maneira ou de outra, o Gestar II.

Então, já que ele se completa a cada apropriação, já que ganha sentido em cada comunidade escolar e com cada professor e, em última instância, com cada aluno, vou lhe fazer uma proposta:

Faça um prognóstico, um parecer, uma suposição de como vai ocorrer a implementação do Gestar em sua escola. Aí, ressalte os aspectos, positivos e negativos, da recepção do programa, da adequação de sua introdução neste momento, da participação dos membros da comunidade e dos resultados esperados.

Gostou de fazer este exercício?

É uma forma de você se distanciar do cotidiano da escola e refletir sobre suas condições efetivas.

Você se lembrou de incluir você mesmo como personagem deste prognóstico?

Falou sobre as suas expectativas e as suas possibilidades de trabalho no programa?

Agora, vá ao início do seu Guia Geral. Repare que há uma página em branco, logo após a capa, e que a folha tem moldura.

Pois bem: este é o espaço de personalização do seu Guia. Você vai fazer uma capa original para o seu Guia. Escreva, no alto da página: “O Gestar II da minha escola”.

Depois, faça um trabalho artístico (desenho, pintura, colagem, poesia, etc.) que expresse os seus sentimentos, a sua motivação e a sua expectativa frente ao programa; enfim, a forma como você representa o Gestar II na sua escola. Você tem à sua disposição revistas e jornais, papel colorido, lápis de cor, canetas coloridas, cola e tesoura.

Observe como cada um de vocês, professores, elaborou o seu Guia à sua maneira. Este é o seu. É único e original. Como é o seu trabalho e o dos seus alunos.

E é isso que a capa feita por você significa: originalidade.

UNIDADE 5

PROCEDIMENTOS PARA A UTILIZAÇÃO DOS CADERNOS DE ATIVIDADES DE APOIO À APRENDIZAGEM DO ALUNO

GESTAR

Seção 1

Apresentação

O Gestar II possui uma ação específica de apoio à aprendizagem dos alunos de 5^a a 8^a séries em Língua Portuguesa e em Matemática, organizada em livros denominados Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno – AAA. Os AAA oferecem situações didáticas para serem aplicadas com os alunos em salas de aula regulares. Caberá à coordenação pedagógica da escola e aos docentes a organização das formas de trabalho com esse rico material de ensino-aprendizagem.

Os AAA são constituídos por aulas que propõem a mobilização de conhecimentos prévios e esquemas cognitivos já construídos, retomando, por vezes, conceitos e procedimentos desenvolvidos em aulas anteriores da mesma Unidade. Tais atividades de mobilização permitem que os alunos construam e compartilhem hipóteses, troquem idéias, interagindo com os seus colegas e professores, avaliando seus métodos e conhecimentos e reorganizando continuamente o seu processo de aprendizagem.

As seqüências didáticas propõem sempre um desafio cognitivo a ser vencido, exigindo uma postura ativa e reflexiva, levando os alunos a se apropriarem de um novo conhecimento a partir do que já conhecem. Assim, as diversas atividades de uma aula aparecem articuladas, conduzindo os estudantes a um processo de finalização e síntese.

67

Seção 2

Objetivos

Esse apoio se constitui na oferta de várias situações didáticas que têm como objetivos:

- subsidiar as aulas com atividades individualizadas aos alunos que se diferem quanto ao ritmo e forma de aprendizagem;
- promover atividades para ensinar conteúdos que o aluno não aprendeu anteriormente e sanar deficiências detectadas nas Avaliações Diagnósticas.

Seção 3

Organização

Os AAA são organizados em seis Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno na área de Matemática e seis Cadernos em Língua Portuguesa, tanto na versão para o aluno quanto na versão para o professor. Esses Cadernos contêm sugestões de situações significativas de aprendizagem para os alunos, com orientações metodológicas para os professores, e são complementares aos Cadernos de Teoria e Prática. Ou seja, os temas abordados nos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno correspondem aos que são tratados nos Cadernos de Teoria e Prática.

O que se pretende com esse material é oferecer um banco de planos de aula que possa enriquecer as atividades em sala de aula e proporcionar, por meio da discussão, a ampliação do entendimento dos temas conceituais explanados pelo professor.

As aulas estão organizadas de modo a garantir o desenvolvimento de determinados conteúdos e habilidades, e a sua ordenação deve ficar a critério de cada professor, adaptando-se às necessidades apresentadas pelo grupo de alunos. O professor deve ter autonomia para utilizar as aulas nas seqüências didáticas que melhor atendam às necessidades dos alunos.

Os Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem contam com duas versões:

A **versão do aluno** apresenta as aulas com diversas atividades a serem ministradas pelos professores em sala de aula e será entregue às Secretarias de Educação em CD ROM para reprodução local, onde os Cadernos poderão ser impressos integralmente ou apenas com as atividades a serem ministradas.

A **versão do professor**, além de conter a reprodução integral da aula destinada ao aluno, apresenta a descrição dos objetivos a serem desenvolvidos e, também, orientações de encaminhamento do trabalho a ser realizado em sala de aula. Essas orientações têm como objetivo fornecer ao professor informações teórico-conceituais sobre os temas das atividades, a fim de:

- ampliar a sua compreensão;
- desenvolver a sua autonomia para a criação de novas atividades com o grupo de alunos, indicando procedimentos didáticos e formas de mediação;
- incentivar a participação dos alunos e a cooperação entre eles;
- interpretar as suas hipóteses e erros;
- ajustar o planejamento das atividades e a construção do novo conhecimento considerando a relação entre as hipóteses e erros dos alunos com os objetivos a serem alcançados;
- ajustar o encaminhamento das atividades considerando as dificuldades e resistências do grupo;
- engajar-se pessoalmente no trabalho, não se limitando ao papel de árbitro e avaliador das situações.

68

Seção 4

Pressupostos

Língua Portuguesa

No ensino de Língua Portuguesa, reconhece-se como objetivo geral o desenvolvimento pelos alunos de uma competência discursiva e textual, quer em processos de recepção/leitura, quer em processos de produção textual. Como bem expressam os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, a escola deve formar indivíduos reflexivos e críticos desenvolvendo atividades que os ensinem a adaptarem-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente o culto, adquirindo também a competência leitora para obter informações, interpretar dados e

fatos, recrear-se, recriar, observar, comparar e compreender textos.

Entende-se, então, a linguagem como atividade que não se faz em palavras e frases isoladas, mas que se realiza em processos reais de comunicação, como discurso e texto. A competência discursiva, portanto, é adquirida pelo aluno na e pela atividade de linguagem, em atividades de leitura e de produção de textos inseridas em situações lingüisticamente significativas, nas quais é considerada a dimensão discursivo-pragmática da linguagem.

Do mesmo modo, os conhecimentos lingüísticos são adquiridos em processos de reflexão e operação sobre a linguagem, em práticas contextualizadas de leitura e de produção de textos.

Matemática

A Matemática é uma ciência construída socialmente ao longo da história do homem e é inegável o seu papel decisivo para resolver problemas da vida cotidiana e as suas inúmeras aplicações no mundo do trabalho, além de sua importância para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento.

Essas constatações nos colocam diante da necessidade urgente de se pensar o ensino da Matemática em consonância com a realidade em que vivemos.

Nessa perspectiva, devemos pensar na Matemática escolar como construção e apropriação de conhecimentos que permitam ao aluno compreender e transformar a sua realidade.

Com base nesses pressupostos e apoiadas nas recomendações dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, foram elaboradas as Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno de Matemática, focalizando quatro grandes blocos de conteúdos: Números e Operações; Grandezas e Medidas; Espaço e Forma; e Tratamento da Informação.

Considerando esses blocos, leva-se em conta que:

- os conteúdos devem ser tratados de forma integrada desde as séries iniciais do Ensino Fundamental;
- os alunos trazem para a escola conhecimentos matemáticos construídos em seu grupo social e aprendem de acordo com recursos de seu meio, e essa pluralidade deve ser valorizada e respeitada;
- fazemos parte de uma sociedade onde todos falam a mesma língua, utilizam os mesmos sistemas de numeração, monetário e de medidas. Cabe à escola socializar diferentes conhecimentos, ampliando o leque de recursos oferecidos pelos alunos para que se tornem ativos na transformação de seu ambiente;
- no processo de ensino-aprendizagem de Matemática, o ponto de partida não é a definição, mas o problema. E este deve levar o aluno a elaborar algum tipo de procedimento para a sua resolução;
- deve-se proporcionar ao aluno a maior variedade possível de linguagens e representações, envolvendo tabelas, gráficos, textos, ilustrações e esquemas;
- o trabalho em grupos contribui para que o aluno valide ou reflita sobre os seus procedimentos de cálculo, pela troca de informações com seus pares, além disso, favorece

o exercício da cidadania, a partir do momento em que o aluno é levado a ações de cooperação e de argumentação.

A partir desses pressupostos e das orientações dadas nos Cadernos, as atividades oferecidas devem levar o professor a compreender como os alunos interpretam e resolvem cada situação-problema proposta, indicando as habilidades que conseguiram desenvolver.

Seção 5

Utilização

- **Para o replanejamento:**

Com o diagnóstico das deficiências de aprendizagem dos alunos, observadas após a aplicação das Avaliações Diagnósticas de Entrada, o professor necessita refazer o seu Plano de Aula, levando-se em consideração as competências que não foram alcançadas.

Os Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno foram elaborados para que cada professor cursista possa, ao replanejar, ter como apoio atividades específicas sobre cada competência, explicando como utilizá-la em sala de aula.

- **Para a complementação do plano de aula:**

O professor cursista terá, ainda, a oportunidade de, caso queira dinamizar ou variar o seu Plano de Aula, utilizar as atividades propostas nos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno, lembrando que todas as atividades vêm com a explicação de como poderão ser aplicadas em sala de aula.

70

Seção 6

Etapas de implementação

Etapa 1: Elaboração do Plano de Aula

A primeira etapa para a utilização das atividades é a elaboração do Plano de Aula. O professor deve pensar a sua prática por meio de algumas reflexões:

- A situação didática é coerente com as intenções educativas?
- A seleção dos conteúdos é adequada tendo em vista essas intenções educativas, presumidas em termos de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos?
- Como serão mobilizados os conhecimentos prévios dos alunos?
- As situações foram funcionais e significativas?
- Estão sendo propostos desafios acessíveis aos alunos?
- As respostas dos alunos são ouvidas e consideradas?

- Há uma preocupação com o estabelecimento de sínteses sistematizadas de aprendizagens que estão ocorrendo?

Investigar esses aspectos, respondê-los e buscar alternativas para solucioná-los são procedimentos fundamentais e necessários para que se possa processar, com objetividade, a seleção do caderno/unidade/aula/atividade a ser desenvolvida.

Esta etapa poderá ser desenvolvida pelo professor, tanto ao fazer seu Plano de Aula, quanto, após a Avaliação Diagnóstica de Entrada, tiver diagnosticado as deficiências de seu aluno e replanejado suas atividades.

Etapa 2: Escolha das Atividades de Apoio à Aprendizagem

Com a necessidade do replanejamento ou de uma melhoria no Plano de Aula, faz-se necessário retomar os objetivos iniciais e buscar outras situações didáticas que possam promover aprendizagens. O professor recorrerá aos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem e selecionará a aula, ou aulas, para retomar o processo com a classe toda. 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.

A seleção da aula (ou aulas) adequada ao processo de apoio à aprendizagem demanda que o professor observe atentamente as habilidades já desenvolvidas pelos alunos; às vezes, a falta de domínio de uma dada habilidade pelo aluno pode ocorrer porque outra aprendizagem, a qual já deveria ter ocorrido, não se efetivou. É possível, por exemplo, que a falta de compreensão e utilização das medidas de comprimento e área pelos alunos ocorra porque eles não dominam as regras do Sistema de Numeração Decimal, particularmente a extensão dessas regras para o campo dos números racionais. Em Língua Portuguesa, por exemplo, o domínio da organização gráfica de diferentes gêneros de textos (poema, propaganda, classificados, carta, convite, bilhete, receita, etc.) demanda que o aluno já reconheça a relação entre as características dos gêneros e o significado e a finalidade de textos exemplares desses gêneros.

O professor atento que busca interpretar as respostas dos alunos e que tem claras as articulações entre os conceitos detectará qual é a dificuldade dos alunos e saberá replanejar, a partir dessas propostas de aulas, outras situações que promoverão as aprendizagens esperadas.

Assim, como condições necessárias para a seleção de aulas do Caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem pelo professor, podem ser listadas:

- Leitura, estudo e análise dos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem.
- Avaliação das aprendizagens realizadas e não realizadas pelos alunos.
- Análise e interpretação das respostas dadas pelos alunos em situações variadas de observação: tarefa de casa, arguição, prova escrita, pesquisa, participação no trabalho de grupo, participação em uma aula coletiva, etc.
- Identificação das habilidades aprendidas, em desenvolvimento e não dominadas pela maioria dos alunos da classe ou por parte deles.

A seleção e a aplicação das aulas/atividades dos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem pressupõem, portanto, que o professor acompanhe e avalie o processo

de aprendizagem na sua totalidade, tomando como referência as metas e expectativas quanto a esse processo, assim como considere e avalie o trabalho que ele próprio vem desenvolvendo com sua classe.

Etapa 3: Aplicação das Atividades de Apoio à Aprendizagem

Após a elaboração do Plano de Aula e a escolha das Aulas a serem utilizadas, é necessário, para a aplicação desta atividade em sala de aula, o entendimento total dos objetivos, metodologia, materiais e avaliação a serem implantados.

Nenhuma atividade deverá ser utilizada ao acaso. Todas as aulas são devidamente explicadas nos Cadernos na versão do professor.

Bem-vindo ao Gestar II!

Foi muito bom trabalhar com você! Até uma próxima oportunidade!

Bom trabalho!

ANEXO B

**PROGRAMA GESTÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR
GESTAR II**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS/SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LÍNGUA PORTUGUESA

CADERNO DE TEORIA E PRÁTICA 1

LINGUAGEM E CULTURA

PARTE II

TEORIA E PRÁTICA 1

LIÇÃO DE CASA

Lição de casa 1



Lição de casa

Nas unidades 1 e 2, sugerimos-lhe, nos vários **Avançando na prática**, uma série de atividades para você desenvolver com seus alunos. Escolha uma dessas atividades para realizar com sua turma. Depois, escreva o relato da experiência e entregue-o ao Formador, na próxima oficina, quando você vai também comentar a atividade com seus colegas



Lição de casa 2



Lição de casa

Você aproveitou pelo menos um **Avançando na prática das unidades 3 e 4**, para realizar com seus alunos, não foi? Agora, faça por escrito o relato da atividade: o que deu certo, o que não funcionou; a reação dos alunos; os objetivos alcançados. Você vai entregar o relato ao Formador, na próxima reunião do grupo, para fazer a oficina. Prepare-se para o relato se a discussão da experiência com seus colegas.



PARTE III

TEORIA E PRÁTICA 1

OFICINAS

Oficina 1

Unidade 2

Como você já sabe, ao final das unidades pares, apresentamos-lhe nossa proposta para a oficina que você fará com seus colegas e com o Formador e que tem a duração de 4 horas. Todas as atividades da oficina procuram levá-lo a discutir e aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

Parte I - (40 minutos)

Leve para a reunião da quinzena as questões das unidades que não ficaram claras para você ou que considera passíveis de crítica e discussões. Inclua suas observações sobre o texto de referência, lido na unidade anterior. Lembre-se de que vocês terão muitos assuntos a tratar. Seja, portanto, econômico e criterioso na escolha desses pontos.

Parte II - (40 minutos)

Comente com os colegas a experiência escolhida para realizar com seus alunos, entre as sugeridas nos **Avançando na prática** das duas unidades. Você entregará ao Formador o relato escrito dessa experiência.

Parte III - (120 minutos)

Desenvolva com seus colegas as atividades que propomos em torno da crônica abaixo.

A outra senhora

A garotinha fez esta redação no ginásio:

“Mammy, hoje é dia das Mães e eu desejo-lhe milhões de felicidades e tudo mais que a Sra. sabe. Sendo hoje o dia das Mães, data sublime conforme a professora explicou o sacrifício de ser Mãe que a gente não está na idade de entender mas um dia estaremos, resolvi lhe oferecer um presente bem bacaninha e ver as vitrines e li as revistas. Pensei em dar à Sra. o radiofôno Hi-Fi de som estereofônico e caixa acústica de 2 alto-falantes amplificador e transformador mas fiquei em dúvida se não era preferível um tv legal e cinescópio multirreacionário e som frontal, antena telescópica embutida, mas o nosso apartamento é um ovo de tico-tico, talvez a Sra. adorasse o transistor de 3 faixas de ondas e 4 pilhas de lanterna bem simplesinho, levava ele para a cozinha e se divertia enquanto faz comida. Mas a Sra. se queixa tanto de barulho e dor de cabeça, desisti desse projeto musical, é uma pena, enfim trata-se de um modesto sacrifício de sus filhinha em intenção da melhor Mãe do Brasil.

Falei em cozinha, estive quase te escolhendo o grill automático de 6 utilidades porta de vidro refratário e completo controle visual dão prazer uma semana, chateação o resto do mês, depois encosta-se eles no só não comprei-o porque diz que esses negócios eletrodomésticos dão prazer uma semana, chateação o resto do mês, depois encosta-se eles no armário da copa. Como a gente não tem armário de copa nem copa, me lembrei de dar um, serve de copa, despensa e bar, chapeado de aço tecnicamente subdesenvolvido. Tinha também um conjunto para cozinha de pintura porcelanizada, fecho magnético ultra-silencioso puxador de alumínio anodizado, um amoreco. Fiquei na dúvida e depois tem o refrigerador de 17 pés cúbicos integralmente utilizáveis, congelador cabendo um leitão ou peru inteiro, esse eu vi que não cabe lá em casa, sai dessa?

Me virei para a máquina de lavar roupa sistema de tambor rotativo mas a Sra. podia ficar ofendida de querer acabar com a sua roupa lavada no tanque, alvinha que nem pomba branca. Mammy bate e esfrega com tanto capricho enquanto eu estou no cinema ou tomo sorvete com a turma. Quase entrei na loja para comprar o aparelho de ar condicionado de 3 capacidades, nosso apartamentinho de fundo embaixo do terraço é um forno, mas a Sra. vive espirrando, o melhor é não inventar moda.

Mammy, o braço dói, e tinha um liquidificador de 3 velocidades, sempre quis que a Sra. não tomasse trabalho de espremer laranja, a máquina de tricô faz 500 pontos, a Sra. sozinha faz muito mais. Um secador de cabelo para Mammy! gritei, com capacete plástico mas passei adiante, a Sra. não é desses luxos, e a poltrona anatômica me tentou, é um estouro, mas eu sabia que a minha Mãezinha nunca tem tempo de sentar. Mais o quê? Ah, sim, o colar de pérolas acetinadas, caixa de talco de plástico perolizado, par de meias, etc. Acabei achando tudo meio chato tanta coisa para uma garotinha só comprar e uma pessoa só usar mesmo sendo a Mãe mais bonita e merecedora do Universo. E depois, Mammy, eu não tinha nem 80 cruzeiros, eu pensava que na véspera deste Dia a gente recebesse não sei como uma carteira cheia de notas amarelas, não recebi nada e te ofereço este beijo bem beijado e carinhosão de tua filhinha Isabel.”

ANDRADE, C.D. de. *Cadeira de balanço*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p.143-146.

Estudo do texto

170

Depois da leitura, em grupos de no máximo 3 pessoas, discuta e responda às questões abaixo. Se acharem interessante, podem juntar duas perguntas em uma só resposta. Elas têm o objetivo de chamar a atenção de vocês para alguns pontos, e eles nem sempre são independentes. Escolham um relator, para apresentar as posições do grupo, no momento da discussão em conjunto.

A – Sua expectativa e a de seus colegas, com relação à linguagem, foi correta?

B – Mesmo com relação ao registro da criança, a carta apresenta uma evolução muito interessante. Observe as mudanças principais que vão ocorrendo na carta, com relação ao tratamento, aos presentes, etc.

C – Além do dialeto/registo da criança, a carta mostra traços de outros.

a) Quais são?

b) Qual a intenção desse uso?

D – Que efeito criam no leitor dois níveis tão diferentes de linguagem?

E – Vocês já devem ter apontado que a carta apresenta “problemas” de pontuação. Vocês os atribuiriam exclusivamente ao fato de se tratar de uma criança que ainda não domina todos os elementos da escrita?

(Pensem no material que ele utiliza para “comprar” o presente”).

F – Vocês acham que a criança domina o vocabulário técnico presente na sua carta? Dê exemplos que confirmem sua opinião.

G – E vocês dominam esse vocabulário? Nas propagandas, que intenção tem essa linguagem técnica?

H – Na sua opinião, que intenção teria o autor, ao fazer essa crônica?

I – Independentemente de sua opinião, parecem claras duas críticas do autor. Quais são elas?

J – Além do humor e das críticas, bem ao jeito de Drummond, há uma valorização bastante interessante aí. Qual é?

L – Afinal, vocês observaram no texto uma mistura de gêneros (a crônica que é uma carta), de dialetos e de registros. A que conclusões vocês chegam, com relação:

a) a cada realização momentânea da língua?

b) à construção do texto literário?

M – Qual sua opinião sobre essa crônica? (Procurem dizer sinceramente por que gostaram ou não do texto.)

Parte IV - (20 minutos)

Avaliação da oficina, a partir do alcance dos objetivos e das atividades realizadas.

Discuta com colegas e Formador os pontos positivos e negativos da oficina. Se for o caso, faça sugestões.

Parte V - (20 minutos)

O que nos espera, na próxima unidade.

Você e seus colegas acabaram de ler uma crônica de Drummond, na qual ele se faz passar por uma garotinha que, segundo os critérios mais rígidos, apresenta problemas de escrita.

Para já começarmos uma preparação para a próxima unidade, cujo título é *Os textos como centro do ensino da língua*, sugerimos a seguinte discussão:

Você trabalharia essa crônica com seus alunos de 5ª a 8ª séries? Justifique sua opinião.

Oficina 2

Unidade 4

Como sempre, após o estudo das unidades pares, você e seus colegas se reúnem com o Formador para realizar uma oficina que retoma as questões da prática pedagógica, a partir dos dois últimos conteúdos.

São seus objetivos:

1 — Rever e sistematizar as informações essenciais em torno do uso do texto no ensino da língua (incluindo a intertextualidade).

2 — Avaliar a prática docente, com relação a atividades ligadas à leitura e à produção de textos.

Sabemos que algumas atividades da oficina já estão indicadas:

Parte I (40 minutos)

Discussão dos pontos que apresentaram dificuldades de entendimento, ou que lhes parecem merecer um comentário, pela relevância ou pela discordância de pontos de vista. Aqui, a própria escolha do tema dos textos pode ser avaliada, assim como o texto de referência da Unidade 3. Não se esqueça de que seus colegas também trarão dúvidas e comentários. Por isso, selecione suas questões mais importantes para discussão.

Parte II (40 minutos)

Relato da experiência desenvolvida com sua turma de uma das sugestões feitas, nas duas últimas unidades, no item **Avançando na Prática**. Lembre-se de que o relato escrito será entregue ao Formador, para posterior comentário.

Parte III (120 minutos)

Sugerimos que você com mais dois colegas façam o plano de uma atividade de leitura do texto abaixo, relacionando-o com o assunto de nossa unidade. Proponha também uma produção de texto.

A língua

Um senhor de muitas posses e pouca sabedoria chamou seu servo mais velho, homem de poucas posses e muita sabedoria, e ordenou-lhe que fosse ao açougue e lhe trouxesse o melhor bocado de carne que encontrasse. O servo foi, e voltou trazendo uma língua, com a qual foi preparado um fino jantar.

Alguns dias depois, o senhor ordenou a seu servo que fosse novamente ao açougue e lhe trouxesse o bocado de carne mais ordinário que encontrasse, para alimentar os cães. O servo foi, e voltou trazendo uma língua. O senhor, que era um homem de muitas posses e pouca sabedoria, enfureceu-se:

— Mas, então, para qualquer recomendação que dou me trazes sempre uma língua?

– O servo, que era um homem de poucas posses e muita sabedoria, respondeu:

– A língua, meu senhor, é o melhor pedaço quando usada com bondade e sabedoria, e de todos o pior, quando usada com arrogância e maledicência.

Língua (Fábula da tradição judaica). In *Fábulas... em Cartão Postal*. Belo Horizonte: Autêntica. s/d.

Parte IV (20 minutos)

Avaliação da oficina, a partir do alcance dos objetivos e do interesse das atividades propostas.

Parte V (20 minutos)

O que nos espera, no próximo TP?

O próximo TP trabalha os conteúdos de leitura e produção de textos. Que aspectos desses dois assuntos você considera mais importantes discutir, para aperfeiçoar a sua prática pedagógica?



ANEXO C

**PROGRAMA GESTÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR
GESTAR II**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS/SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADES DE APOIO À APRENDIZAGEM 1

**LINGUAGEM E CULTURA
VERSÃO DO PROFESSOR**

ATIVIDADES DE APOIO À APRENDIZAGEM 1

LINGUAGEM E CULTURA

UNIDADE 1

VARIANTES LINGÜÍSTICAS: DIALETOS E REGISTROS

GESTAR AAA1

Aula 1

Uma estranha passageira

Nesta aula os alunos farão previsões sobre o texto e as confirmarão ou não após a leitura.

Objetivos

- a) Levantar hipóteses sobre texto narrativo (crônica) antes da leitura.
- b) Verificar o acerto das hipóteses após leitura do texto.

Os números à esquerda do texto indicam os parágrafos para facilitar a localização de palavras, expressões, trechos.

Aula 1

Uma estranha passageira

Você vai ler um texto cujo título é “A estranha passageira”. Antes, porém, vai fazer previsões sobre ele. Depois da leitura, você poderá compará-las com os significados do texto.

Para fazer as previsões, considere as perguntas abaixo:

A história é mais voltada para a realidade ou para a ficção?

Por que será que a passageira é estranha?

Quem é ela?

É passageira de automóvel? Trem? Navio? Avião?

Quem será o narrador, isto é, quem conta a história?

Será sério esse texto? Ou engraçado? Ou triste?

Para saber, vamos à leitura!

A estranha passageira

1 — O senhor sabe? É a primeira vez que eu viajo de avião. Estou com zero hora de voo — e ri nervosinha, coitada.

2 Depois pediu que eu me sentasse ao seu lado, pois me achava muito calmo e isto iria fazer-lhe bem. Lá se ia a oportunidade de ler o romance policial que eu comprara no aeroporto, para me distrair na viagem. Suspirei e fiz o bacano respondendo que estava às suas ordens.

3 Madama entrou no avião sobraçando um monte de embrulhos, que segurava desajeitadamente. Gorda como era, custou a se encaixar na poltrona e a arrumar todos aqueles pacotes. Depois não sabia como amarrar o cinto e eu tive que realizar essa operação em sua farta cintura.

4 Afinal estava ali pronta para viajar. Os outros passageiros estavam já se divertindo às minhas custas, a zombar do meu embaraço ante as perguntas que aquela senhora me fazia aos berros, como se estivesse em sua casa, entre pessoas íntimas. A coisa foi ficando ridícula.



Uma estranha passageira

5 – Para que esse saquinho aqui? – foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo.

6 – É para a senhora usar em caso de necessidade – respondi baixinho.

7 Tenho certeza de que ninguém ouviu minha resposta, mas todos adivinharam qual foi, porque ela arregalou os olhos e exclamou:

8 – Uai... as necessidades neste saquinho? No avião não tem banheiro?

9 Alguns passageiros riram, outros – por fineza – fingiram ignorar o lamentável equívoco da incômoda passageira de primeira viagem. Mas ela era um azougue (embora com tantas carnes parecesse um açougue) e não parava de badalar. Olhava para trás, olhava para cima, mexia na poltrona e quase levou um tombo, quando puxou a alavanca e empurrou o encosto com força, caindo para trás e esparramando embrulhos para todos os lados.

10 O comandante já esquentara os motores e a aeronave estava parada, esperando ordens para ganhar a pista de decolagem. Percebi que minha vizinha de banco apertava os olhos e lia qualquer coisa. Logo veio a pergunta:

11 – Quem é essa tal de emergência que tem uma porta só para ela?

12 Expliquei que emergência não era ninguém, a porta é que era de emergência, isto é, em caso de necessidade, saía-se por ela.

16

13 Madama sossegou e os outros passageiros já estavam conformados com o término do “show”. Mesmo os que mais se divertiam com ele resolveram abrir os jornais, revistas ou se acomodarem para tirar uma pestana durante a viagem.

14 Foi quando madama deu o último vexame. Olhou pela janela (ela pedira para ficar do lado da janela para ver a paisagem) e gritou:

15 – Puxa vida!!!

16 Todos olharam para ela, inclusive eu. Madama apontou para a janela e disse:

17 – Olha lá embaixo.

18 Eu olhei. E ela acrescentou: – Como nós estamos voando alto, moço. Olha só... o pessoal lá embaixo até parece formiga.

19 Suspirei e lasquei:

20 – Minha senhora, aquilo são formigas mesmo. O avião ainda não levantou voo.

Preta, Stanislaw Ponte. *Garoto linha dura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

STANISLAW PONTE PRETA (pseudônimo de Sérgio Porto, 1923-1968). Cronista, escreveu para jornais, rádio e televisão, criando uma galeria de personagens, por meio dos quais satirizava a vida carioca e nacional. Principais obras: *Tia Zulmira e eu*; *Primo Altamirando e elas*; *O festival de besteiras que assola o país*; *Febeapá n° 2*; *Febeapá n° 3*; *O distraído Rosamundo*; *Bonifácio, o patriota*; *País do crioulo doido*; *A máquina de fazer doido*.

Agora que todos conhecem o texto, poderão verificar se as previsões que fizeram sobre ele, antes da leitura, confirmaram-se ou não. O professor vai ouvi-las e anotar no quadro aquelas que se referem aos principais significados do texto.

AAA 1 - Linguagem e Cultura

Inicie a aula estimulando a curiosidade dos alunos: proponha as questões que vêm antes do texto de Stanislaw Ponte Preta. Você pode criar outras, se achar conveniente. Mostre a importância do título, que pode revelar o assunto, antecipar fatos, provocar curiosidade, etc.

Depois de ouvir a opinião dos alunos, faça a primeira leitura do texto, procurando reproduzir ao máximo o tom usado pelos personagens. Observe que o narrador conta, em 1ª pessoa, trechos da conversa, como no § 2. Há também o diálogo expresso pelo discurso direto. O tom da fala de cada um é indicado ou sugerido por palavras, expressões ou frases. Neste texto, a observação dessas marcas é indispensável para uma leitura oral realmente expressiva.

Encaminhe a leitura silenciosa individual.

Vale a pena comentar com os alunos, após a leitura, os seguintes aspectos do texto:

✓ Nos § 5 e 6, há referência ao saquinho plástico oferecido aos passageiros do avião em caso de enjôo e vômito. A passageira espanta-se porque entende que a palavra “necessidade” refere-se às fisiológicas (defecar e urinar). Esse é o “lamentável equívoco” mencionado pelo narrador no § 9.

✓ O humor da crônica tem como base a ignorância da passageira em relação a viagens de avião e a falta de discrição no trato com pessoas desconhecidas, que a leva a dar vexames.

Chame atenção para as informações sobre o autor.

Sugestão: no decorrer das aulas, organize com os alunos um mural dos autores dos textos propostos nas atividades. Assim, os alunos criarão uma galeria de escritores que propiciará a familiarização com grandes nomes da literatura.

Dê cinco ou dez minutos para que os alunos examinem suas previsões sobre o texto. Em seguida, peça que as apresentem.

A atividade oral deve ocorrer de modo descontraído. Se algum aluno contar uma anedota “cabeluda”, leve o assunto para a discussão encaminhando-o para que a turma perceba que o texto não é adequado ao ambiente e à finalidade do trabalho.

Variantes lingüísticas: dialetos e registros



Atividade 1

Unidade 1

Quem não gosta de ouvir ou ler uma história divertida, contada com graça e expressividade?

Stanislaw Ponte Preta divertiu seus leitores contando casos com muito humor, como o que você acabou de ler.

E você, conhece alguma anedota, piada ou caso engraçado para contar em classe?

Conte, para que todos dêem boas risadas!

17

Aula 2

Sociedade, cultura, língua

Para esta aula escolhemos um texto do jurista Walter Ceneviva, que, tendo por base o novo Código Civil, comenta a discriminação contra a mulher.

Temas transversais: Sexualidade e Trabalho

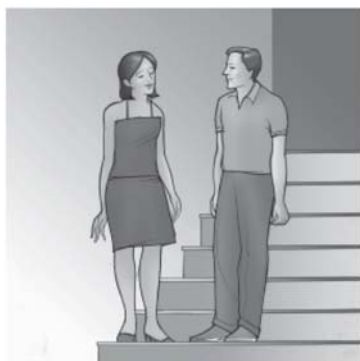
Objetivos

- a) Perceber a interdependência entre sociedade, cultura e língua.
- b) Perceber que as mudanças na cultura dependem de fatores temporais e espaciais.

18

Aula 2

Sociedade, cultura, língua



Quando você conversa com pessoas bem mais velhas, percebe que elas têm um modo de pensar diferente do seu, não é? O mesmo acontece quando você tem informações sobre como vivem pessoas que nasceram e moram em países distantes, com costumes diversos dos nossos. Essas diferenças dependem da cultura, isto é, o conjunto de formas de dizer, pensar e sentir de uma pessoa ou de uma sociedade.

Guarde duas idéias importantes:

1. A cultura muda no decorrer do tempo e depende do lugar: é uma construção social e histórica;
2. A língua é um dos elementos que

expressam fortemente a cultura e que contribuem para transformá-la.

18

Portanto, sociedade, cultura e língua interferem continuamente uma na outra.

Você vai ler um texto, publicado pouco antes do novo Código Civil, que é um exemplo do que afirmamos.

Sabe o que é o Código Civil? É um conjunto de leis que se referem às pessoas e às atividades essenciais que fazem parte da sociedade humana. O Código Civil inclui todas as normas consagradas ao longo do tempo, podendo, no entanto, modificá-las para se adequarem à mudança dos costumes e às necessidades sociais. O Código Civil seria uma espécie de “Constituição do Homem Comum”.

Agora, leia o texto.

O Código Civil de 1916, que entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 1917, privilegiou claramente o masculino, como era uso ao seu tempo. O pai era o chefe da sociedade conjugal, a mulher casada era relativamente incapaz, a gerência e a administração dos bens eram do marido e havia longuíssima enumeração dos requisitos do dote, constituído pela noiva, por seus pais ou por estranhos, a ser administrado exclusivamente pelo marido. O dote poderia compreender todos os bens da noiva na data do casamento e os que ela, no futuro, viesse a adquirir. (...)

Algumas discriminações foram desaparecendo ao longo do tempo, como aconteceu com a chefia absoluta da sociedade conjugal, extinta em 1962. As discriminações sociais resistiram muito para desaparecer. A mulher preferia suportar os defeitos do esposo a deixá-lo, pois era ela quem quase sempre pagava pelo peso social de ser, como se dizia, “largada do marido”.

O artigo que vamos estudar dá oportunidade a que se trabalhe o tema transversal **Sexualidade**, relacionando-o com **Trabalho**. Atualmente tais temas têm forte presença nos meios de comunicação devido à participação expressiva da mulher no mercado de trabalho e, muitas, vezes, na chefia da família. Apesar disso, sabe-se também que os direitos femininos ainda estão longe de serem igualados aos masculinos; um exemplo é a remuneração menor para mulheres em relação à de homens, mesmo quando ambos desempenham as mesmas tarefas profissionais.

Converse sobre as idéias que iniciam a aula e enfatize a ligação entre sociedade, cultura e língua.

Verifique se o conceito de Código Civil foi compreendido.

Caso queira mais informações sobre o assunto, consulte o quadro a seguir.

Em janeiro de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a versão final do novo Código Civil.

Segundo o jurista Miguel Reale, em um país há duas leis fundamentais: a “Constituição” e o “Código Civil”.

A Constituição Federal cuida da estrutura e atribuições do Estado em função do ser humano e sociedade civil. O Código Civil refere-se a pessoa humana e a sociedade civil como tais, abrangendo suas atividades essenciais. Seria a “Constituição do Homem Comum”.

Um Código, segundo o professor, deve cuidar, de preferência, das normas gerais consagradas ao longo do tempo, de regras dotadas de plausível certeza e segurança – sendo praticamente impossível dar guarida a todas as inovações correntes – seria a “Legislação Matriz”, a partir da qual se constituem os “Ordenamentos Normativos Especiais”. Exemplo: “Lei das Sociedades Anônimas”, “Mercado de Capitais”, “Direito da Concorrência” e “Direito do Consumidor”, que compreendem objetivos e normas de natureza econômica ou técnica, quando não conhecimentos e exigências específicas, como é o caso de inseminação artificial, que envolve questões do domínio da medicina e da engenharia genética, implicando problemas tanto da Bioética, quanto de Direito Administrativo, Processual, a fim de atender as exigências de segurança e certeza no concernente à maternidade ou paternidade.

Adaptado de: <http://www.ipdci.org.br/revista/arquivo/053.htm>

Após a leitura do texto, proponha que os alunos explicitem e comentem sua percepção das diferenças culturais, relatem fatos vivenciados com avós ou pessoas idosas; fotos, ilustrações ou ainda cenas vistas no cinema ou em TV que mostrem povos com diferentes modos de viver. Observe sempre o desempenho dos alunos avaliando a competência que apresentam em situação de oralidade:

✓ Os alunos permanecem atentos ao tema proposto, ou fogem dele fazendo comentários sobre assuntos não pertinentes?

✓ A linguagem que usam permite que suas idéias sejam compreendidas?

✓ Cada um espera sua vez de falar ou vários falam ao mesmo tempo?

✓ Há respeito a opiniões divergentes ?

✓ Há tolerância em relação a respostas incorretas ou inadequadas?

Estimule sempre a participação dos mais tímidos e inseguros.

Encaminhe as questões sobre o texto.

Geralmente os alunos pensam que somente a leitura do texto propriamente dito é suficiente para entender seus significados. Na verdade, essa idéia funciona em casos raros. Oriente os alunos a observar as informações que “rodeiam” os textos: introduções, enunciados de questões, indicação bibliográfica. Embora externas ao texto, elas trazem contribuições preciosas para o entendimento dele. É útil grifar palavras ou expressões reveladoras de aspectos importantes do texto. No caso do artigo de Walter Ceneviva, que agora estudamos, é indispensável prestar atenção ao advérbio **antes**, que aparece no enunciado introdutório, e que ajuda a responder à questão 1b. A indicação bibliográfica traz pistas essenciais à resposta dos itens da questão 1.

Observe que, mesmo em situações corriqueiras, a língua denuncia o formato conservador da família brasileira e o preconceito contra a mulher: o homem costuma referir-se à esposa como “**minha** mulher”: o uso do possessivo (minha) indica a condição de possuidor; no entanto, a esposa não alude ao marido como “**meu** homem”...

Aula 8

Discutindo sobre a língua

Nesta aula, todas as atividades são orais e em grupo.

Objetivos

- a) Em grupo, discutir questões sobre variação lingüística, motivadas por leitura de crônica.
 - b) Relatar oralmente as conclusões do grupo.
-

Ao organizar os alunos, ajude-os a formar grupos produtivos, que agreguem pessoas com habilidades diversas; não permita discriminação para com os que apresentam dificuldades de aprendizagem; incentive todos a trabalhar seriamente.

Circule pela sala observando o trabalho dos grupos e de cada aluno, interferindo quando necessário.

A apresentação das respostas (que podem ser discordantes num mesmo grupo), não precisa ser feita sempre pelo mesmo aluno do grupo, sendo conveniente que cada um se responsabilize por, pelo menos, uma delas.

46

Trabalhe a oralidade com os alunos: a atitude deve ser de seriedade, e a linguagem, clara. Opiniões contrárias devem ser respeitadas, mas quem as mantém deve defendê-las com argumentos. Explique a ineficácia de opiniões justificadas por afirmações do tipo “Porque sim”, “Porque não”.