



A PRODUÇÃO DO CONSENSO NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR

Joelma Aparecida Bressanin¹

Resumo: Neste estudo apresentamos uma análise discursiva da produção do consenso em políticas de formação continuada do professor de Língua Portuguesa. Objetivamos compreender que discursos sobre a formação docente e o papel do professor estão se materializando nessas políticas públicas, tendo em vista que a relação entre o sujeito e a instituição é afetada pela ideologia.

Palavras-chave: consenso; formação continuada; GESTAR II.

Abstract: This study presents a discursive analysis of the production of consensus on policies of continuing education of teachers of Portuguese. We aim to understand that discourses on teacher training and teacher's role are materializing these policies, given that the relationship between the subject and the institution is affected by ideology.

Keywords: consensus; continuing education; GESTAR II.

Introdução

A ênfase dada ao papel do professor como agente fundamental na materialização das políticas educacionais de formação continuada é o tema deste estudo. Em síntese, esta temática tem emergido como uma das grandes preocupações da educação nos últimos anos e como eixo de muitas contradições, pois se faz necessário reconhecer o alcance e os limites da formação profissional na transformação de práticas pedagógicas e sociais. Desta forma, não se pode atribuir ao professor o papel de responsável absoluto por “erros” e “acertos” no sistema educativo, pois quando se trata de política de públicas de ensino estamos diante de condições de produção que se estabelecem por meio de relações de poder, que envolvem elementos que integram a formação docente como: leis, programas curriculares, programas de avaliação da aprendizagem, saberes, escola entre outros. Todos estes elementos situam a formação no âmbito de mudanças ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, a escola e seus profissionais vivenciam essas mudanças sendo afetados pelo simbólico e pelo histórico (político).

¹ Doutoranda em Linguística – UNICAMP e docente da UNEMAT, campus Jane Vanini. E-mail: joelmaab@hotmail.com

Queremos, nesse texto, mostrar que em alguns documentos, principalmente nos programas de formação continuada, as textualidades surgem não como espaço sem falhas, mas como o lugar para se questionar a evidência de sentidos que são historicamente constituídos.

Deste modo, o principal objetivo desta investigação é analisar as políticas públicas de ensino, visando, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, a compreender quais sentidos se evidenciam e quais são silenciados nos discursos de programas de formação continuada do professor. Para tanto, selecionamos o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) inserido em 2009 no estado de Mato Grosso.

Relações sociais na escola, na cidade

Pensar o espaço urbano como um espaço particular de significação é considerar que as relações entre os homens são relações de sentidos, visto que ao significar, os sujeitos significam. Dessa forma, refletir sobre o lugar que a Escola ocupa no estabelecimento e administração de sentidos para a cidade enquanto Instituição implica tomar a sua localização na cidade, não como mero contexto empírico, mas como condição de existência simbólica (ORLANDI, 2004). Para a autora, “a escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade. Esse é um forte componente de suas condições de produção e mesmo quando se localiza empiricamente em outro lugar, ela carrega os sentidos de urbanidade” (p. 149).

Do ponto de vista discursivo, a noção de espaço deixa de ser uma noção instrumental e idealista presente no domínio dos projetos urbanistas enquanto abstrações e passa a ser pensada como processo de produção de um espaço em que as práticas públicas são afetadas pelo simbólico, pela historicidade. Afetadas pelo real e pelo imaginário (ORLANDI, 2010).

Nessa perspectiva, a cidade se inscreve numa verticalização de relações urbanas sociais, resultante da indistinção entre o *socius* (o aliado) e *hostis* (o estrangeiro), em um confronto político que produz a marginalidade e a segregação nem sempre visíveis, porém sensíveis. E, a escola significa dentro desse processo de verticalização, se configurando como um lugar em que as exclusões, as divisões e a falta fazem seu sentido. Sentidos estes que quando se trata de políticas públicas urbanas acabam se convertendo em questão meramente administrativa. São sobre tais ações administrativas do Estado na Escola que propomos refletir nesse trabalho, ou seja, compreender o que se passa entre o jurídico e o administrativo, face ao político, pensando o consenso e as políticas públicas no que diz respeito à formação continuada de professor de Língua Portuguesa.

As políticas de formação continuada

As políticas públicas de ensino no Brasil têm se pautado, nas últimas décadas, no discurso de combate ao “fracasso escolar”, difundido, particularmente, a partir do Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina informações de desempenho em exames padronizados realizados pelos programas de Avaliação do Ensino Fundamental e Médio – SAEB e ENEM, dos quais o governo se serve para adotar medidas de reestruturação do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por exemplo, recebeu acréscimos no seu Artigo 62 (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) passando a qualificar a formação continuada como direito social e os meios de sua realização também passaram a ser regulamentados, administrados, previstos, conforme podemos notar nos incisos 1º e 2º:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Vemos que uma rede de formação “continuada” no sentido de “capacitar” os profissionais da educação vem se estabelecendo por intermédio do discurso jurídico. E a adoção de recursos tecnológicos e a inserção da educação a distância (EaD) como possibilidade de superar os espaços geográficos e tempo escolares fixos.

Assim, a formação continuada torna-se uma prática necessária ao Estado e diversos projetos e programas foram oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), muitos deles em parcerias com instituições superiores e/ou convênios com órgãos não-governamentais².

Tais ações resultaram, mais recentemente, na instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de jan. de 2009), do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009), da Rede Nacional Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Portaria Normativa nº 1.129, de 27 de nov. de 2009) que propuseram o Edital de Chamamento Público (Diário Oficial nº 36, de 24 de fev. de 2010) do MEC, cujo objetivo é convocar instituições de ensino superior públicas a apresentarem projetos para cursos de formação continuada nas modalidades presencial e semipresencial.

A consolidação dessa prática, em Mato Grosso, também vem se configurando com a alteração da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT - (Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, nº 23.401, de 26 de jun. de 2002), que redistribuiu os cargos de direção e assessoramento e compreendem dentre os diferentes órgãos, o responsável pela sua execução, a saber: a Superintendência de Desenvolvimento e Formação de Profissionais da Educação (SUFP) e os Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS).

Os CEFAPROS congregam vários cursos de formação continuada advindos da parceria com o MEC, e também organizados por eles próprios, sendo seu lócus na escola dentro da proposta denominada “Sala de Professor”. Atualmente são quinze polos de CEFAPROS que atendem mais de cento e quarenta municípios. A atuação de cada um desses

² Refiro-me aos programas oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), tais como: “Acelera Brasil”, “Se liga”, “Circuito Campeão” e outros.

centros se realiza diretamente no desenvolvimento das propostas junto aos profissionais e às escolas. E assim ocorreu na execução do Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), selecionado para esse estudo em razão de ser o programa que estava em vigor no momento em que definíamos nosso recorte de pesquisa.

É importante ressaltar que em 2001, através do convênio estabelecido entre o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)³ e a Secretária da Educação (SEDUC), o projeto piloto, o GESTAR I, destinado às séries iniciais, foi implantado em 16 escolas estaduais. Em 2002, expandiu-se para 12 municípios. Diante desses números, houve uma reestruturação do programa, de forma que atendesse a demanda do Estado. Nos anos seguintes foi desenvolvido o GESTAR II, destinado às séries finais do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa ou Matemática, inserido em Mato Grosso em 2009, sob a coordenação do Estado na SEDUC e da Universidade de Brasília (UnB) com acompanhamento online.

Os materiais didáticos de cada área, Língua Portuguesa ou Matemática, formam um conjunto constituído de 01 (um) caderno do Formador, 01 (um) Guia Geral, 06 (seis) cadernos de Teoria e Prática (TP), 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) na versão do professor e 06 (seis) cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) na versão do aluno.

A formação aconteceu por meio de estudo individual do professor desses cadernos de TP (Teoria e Prática), de oficinas coletivas ministradas por profissionais do CEFAPRO, que receberam treinamento e acompanhamento pedagógico feito pela Universidade de Brasília (UnB) para atuar como formadores do GESTAR II. A opção pela modalidade semipresencial se deve ao fato de os professores cursistas estarem em exercício, ou seja, por não ser viável afastá-los da sua função para realizar a formação que lhes falta.

Essa modalidade fundamentada pela teoria e pelos pressupostos da educação a distância oferece estratégias de estudo individual, apoiada pelos cadernos teórico-práticos para o “estudo autônomo e independente” (BRASIL, 2008, p.15, Guia Geral do GESTAR II). Assim, o papel do professor é fundamental para a boa execução da proposta e sua tarefa de mediar a aprendizagem do aluno é definida como um processo ativo construído ao longo do trabalho:

O trabalho do Gestar II se baseia na concepção sócio-construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Nesta visão, alunos e professores constroem (sic) 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. (BRASIL, 2008, p.22, Guia Geral do GESTAR II).

Nesse sentido, interessa-nos pensar sobre o que está sendo proposto aos professores como “estratégias de estudo individual” para o estudo “autônomo e independente”. Queremos compreender em que medida tais “estratégias” podem ser mais “eficazes” do que as

³ O Fundescola é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento proveniente do Banco Mundial (BIRD).

de outros programas de formação já oferecidos no Estado? Como se organiza a proposta pedagógica do Gestar II de Língua Portuguesa e que tipo de relações esta estabelece com os Parâmetros Curriculares Nacionais?

3. A noção de competência

Conforme relatamos, o GESTAR II é um programa de formação continuada semi-presencial voltado para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que tem por objetivo o aprofundamento teórico-metodológico para a melhoria das práticas pedagógicas.

O programa destaca que sua finalidade é elevar a “competência” dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sócio-cultural. A noção de “competência” adotada se pauta em Perrenoud⁴, que definiu competência como “a capacidade que os indivíduos têm de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais” (cf. BRASIL, 2008, p. 24, Guia Geral do GESTAR II). No caso dos professores, essa mobilização se dá no ato de identificar os elementos presentes na ação docente, dando-lhes sentido e tratamento apropriados na perspectiva de garantir uma educação de qualidade.

Em outras palavras, “competência” refere-se à capacidade decorrente de conhecimento que alguém tem (ou irá adquirir) sobre algo. Diz respeito à habilidade, inteligência, talento, etc. É essa direção que as políticas de formação de professores tomam quando propõem elevar a “competência dos professores e dos alunos”, ou seja, o discurso dos programas de formação continuada de professor se constitui de outras vozes, dizeres outros, advindos de formações discursivas também outras que nele se manifestam, configurando-se num discurso pedagógico⁵.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a ênfase dada pelo GESTAR II à motivação do profissional, ou seja, ao “entusiasmo” pelo aperfeiçoamento:

Assim parece essencial o seu entusiasmo por essa dupla face, 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 de Língua. (BRASIL, 2008, p. 37, Guia Geral do GESTAR II).

Nesse sentido, o professor profissional é aquele que aprende o tempo todo, pesquisa sobre sua prática, investe em constante formação, resolve os problemas com sabedoria, é criativo e sensível, interage com seus alunos, tem motivação, sabe atuar bem para ensinar bem, etc. Dessa forma, a formação inicial e continuada passa a fazer parte de um processo

⁴ PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁵ Ver ORLANDI, P. Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Ambas as dimensões, inicial e continuada, apóiam-se em princípios e pressupostos comuns, o que situa alunos e professores como sujeitos, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática, ou seja, que pensa a relação professor e aluno como uma relação humanitarista “professor e aluno se ligam por vínculos, construídos ao longo do trabalho de aprender-ensinar, que são laços afetivos e de compromisso” (BRASIL, 2008, p. 22, Guia Geral do GESTAR II).

De acordo com Bertoldo (2007), essas políticas primam pela ideia de que a conscientização do professor constitui condição suficiente para que “transformações positivas ocorram na sala de aula de língua configurando-se uma lógica, segundo a qual essa conscientização seria feita via teoria, ou seja, atualizar teoricamente o professor seria uma chave para a resolução de problemas de ensino” (p. 145).

As atividades de leituras

O Programa GESTAR II, no TP 4, intitulado *Leitura e Processos de Escrita I*, toma o conceito de leitura como um processo de atribuição de significado em situação de interação e explica que o fato de a leitura ser de interesse de diversas teorias e ciências, seu conceito varia conforme os enfoques e as áreas de conhecimento. Não se estendendo nessa discussão, apenas justifica que ao final apresenta uma bibliografia a esse respeito e reforça que o entendimento da “leitura como produção de significado” tem decorrências importantes para o seu ensino e aprendizagem. O programa propõe:

Nas próximas unidades vamos ampliar a discussão já feita e trabalhar outros pontos fundamentais na orientação de nosso trabalho com a leitura. Na primeira, vamos ver as implicações do conceito de leitura adotado para o ensino e aprendizagem. Vamos tratar de dois pontos que, sempre presentes nas etapas de leitura, antecedem todas elas e definem boa parte do sucesso do ato de ler: os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios do leitor. Na segunda, abordaremos os procedimentos ou estratégias que podem ajudar nossos alunos a mergulharem no texto. (BRASIL, 2008, p.69, TP4 do GESTAR II).

Respaldado nas orientações dos PCNs, o trabalho de leitura proposto pelo programa parece estar intimamente ligado à execução de procedimentos didáticos mecânicos, pois considera que a leitura é realizada em “etapas”, o que implica determinados “procedimentos ou estratégias”, como pode ser percebido numa das atividades do AAA 4, na aula 1: *Ler para compreender*, sugerida ao professor:

Atividade 1:

Antônio é um garoto de 12 anos, que foi convidado para uma festa em sua escola, na qual estarão todos os seus colegas. Porém, no dia da festa, antes de sair de casa, ele sentiu-se mal, percebeu sua temperatura muito alta e constatou que estava com febre.

Antônio já sabia que remédio (antitêrmico) deveria tomar, mas não lembrava a dosagem do medicamento. Como ele poderia descobrir a dose adequada para aquela situação?

A sugestão feita ao professor é que ele selecione uma bula de um antitêrmico e faça cópias desta para trabalhar na sala de aula. Dificilmente tal atividade não resultará em uma prática do tipo, localizar informações no texto, buscar a resposta que está posta no texto. A atividade proposta parece ser mais um pretexto para se trabalhar “gêneros textuais” do que a leitura em si, pois não garante uma prática de leitura compreensiva e não é diferente de outras atividades também propostas em livros didáticos que direcionam o aluno a buscar informações apenas no texto.

Ocorre no contexto da sala de aula a atividade de “leitura e interpretação” como duas atividades distintas, conforme analisa Pfeiffer (2003), como se fosse possível separar: “primeiro, apenas ler (decodificar) e posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido que é inerente à palavra)” (p.90). Em seus estudos sobre o funcionamento do livro didático, a autora mostra como não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, pois todas as respostas são dadas antes que ele responda às questões e, mesmo quando o aluno se posiciona e tece algum comentário, este é ignorado pelo professor. Para Pfeiffer, estas respostas vêm via fala do professor, baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca, pois há sempre nas aulas uma “busca pela ‘síntese interpretativa’ que checa o conhecimento adquirido via repetição mneumônica” (p.95).

A prática da leitura proposta pelo programa GESTAR II também se configura como um exercício de repetição, de memorização e insere numa visão pragmática: que vê a linguagem como ação intencional, controlada pelo sujeito e que toma a história apenas como contexto e não como parte constitutiva dos sentidos e da linguagem.

Para a análise de discurso, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto, buscando compreender como o texto funciona enquanto objeto simbólico, como ele produz sentido e não procurar descobrir “onde está o significado do texto” (ORLANDI, 1999, p.70).

De acordo com Pêcheux (1997, p. 59), nos encontramos diante de “uma nova divisão do trabalho de leitura, uma verdadeira reorganização social do trabalho intelectual, cujas consequências repercutirão diretamente sobre a relação de nossa sociedade com sua própria memória histórica.” Enquanto que para a escola “aprender a ler e escrever” visa à apreensão de um sentido unívoco, o trabalho sobre a plurivocidade do sentido é condição para o desenvolvimento interpretativo do pensamento.

Compreender a leitura enquanto trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso é também apreender a textualização do político. Conforme Orlandi (2001, p.68), “leitura atesta os modos de materialização do político. Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação”.

Silva (2007), analisando o funcionamento discursivo dos PCNs, buscou compreender as relações que se estabelecem entre a língua, o sujeito e a história na política de escolarização, ou seja, os efeitos da história, da ideologia e do político nas práticas linguísticas e pedagógicas propostas pela atual política de escolarização da língua nacional.

A autora recortou alguns enunciados para análise e reflexão, uma delas é: até que ponto a mudança de paradigmas (mencionadas pelos PCNs) “deriva não se sua inadequação a uma realidade empírica, mas de sua incompatibilidade com escolhas éticas no campo da Ciência” (SILVA, 2007, p.146). Em sua análise, a autora encontrou pistas e vestígios para a compreensão do processo discursivo em torno da língua que se materializa nos enunciados e na própria estruturação dos PCNs.

Segundo Silva, há um descompasso no centro da proposta apresentada pelo documento: “um sujeito intencional, cognoscente e moral em contraposição a teorias e metodologias conservadoras, enquanto práticas sem sujeito: uma relação entre uma noção de teoria e uma outra de prática ligada ao pragmatismo e ao tecnicismo” (SILVA, 2007, p.147). E observa que essa discrepância, paradoxo ou contradição entre valores proclamados e ação efetiva é um dito constante do discurso sobre educação.

Para a autora, os PCNs se apresentam como um lugar estratégico, em termos político-sociais, para se tratar de uma questão social nunca resolvida, a da pobreza, dos excluídos, dos carentes, dos marginalizados da sociedade, como se adotando uma outra estrutura e noções como as de ciclos, princípios, eixos, temas, área e outros, fosse superar as contradições entre objetivos proclamados e objetivos alcançados. O fato é que ao atribuir à educação a função de vencer essas dificuldades, pelo estabelecimento da relação entre educação e cidadania, o documento acaba apagando o social, o político e a própria cidadania.

Assim também vem sendo os programas de formação continuada que se respaldam nos PCNs, pois ao responsabilizar o professor pela formação eficiente e pelo sucesso na execução da proposta, apaga o político. Ao atribuir essa tarefa ao professor, o Estado se desobriga de seus compromissos sócio-educacionais, deixa de propor reformas que realmente atuem na solução dos problemas sociais, colocando a “culpa” no profissional.

O GESTAR II de Língua Portuguesa se propõe como um “programa inovador” em relação aos outros programas de formação existentes pela “busca um caminho de mão dupla entre teoria e prática e pelo enfoque da linguagem como fenômeno cultural” (BRASIL, 2008, p.34, Guia Geral do GESTAR II), entendendo que o papel do professor é aplicar em sala de aula os conhecimentos teóricos que estudou nos cadernos de teoria e prática, adequando-os a sua realidade local. Entretanto, a forma como está organizada a proposta pedagógica (que não é diferente de um manual didático) parte da seleção de textos de diversos gêneros textuais, com atividades a serem respondidas pelo professor nos TPs e pelo aluno nos AAAs. Destacamos que as atividades dos TPs não possibilitam a construção do conhecimento pelo professor, mas a construção de um saber fazer pedagógico, mecânico, similar ao que o aluno realizará da sala de aula, pois é um verdadeiro simulacro: o professor em formação assume o lugar do aluno e o formador, o papel do professor.

O trabalho “autônomo e independente” do professor cursista se reduz a capacidade individual de aprendizagem, o que Duarte (2003, p.11) considera como a pedagogia do “aprender a aprender”, que se trata de uma concepção voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável “adaptação à sociedade regida pelo capital”. Para o autor, a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, que constitui, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função na reprodução do capitalismo contemporâneo: a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a superação da formação social neoliberal.

Concordamos com Duarte (2003) que o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins, e é preciso perceber que as armadilhas dessas pedagogias do “aprender a aprender” acabam impedindo que ações efetivamente educativas ocorram.

Pfeiffer (2010), refletindo sobre a articulação das políticas públicas com as teorias, visando a compreender o funcionamento das políticas de ensino, compartilha essa visão e mostra que a formulação dessas políticas se sustenta pelo gesto da *adaptação*. A autora destaca que a regularidade construída nos diferentes espaços de circulação de sentidos como o das teorias do “aprender a aprender” vigentes nas políticas instituídas e legitimadas indica-nos que “a demanda histórica pela ‘capacidade de adaptação’ é uma prática consensual que estabiliza a sociedade capitalista tal como é” (PFEIFFER, 2010, p.87).

Algumas considerações

A análise de discurso nos permite dizer que os discursos presentes nas políticas públicas de ensino sobre a formação profissional e sua mediata e ilusória qualificação apontam para uma sobreposição do político pelo administrativo, responsabilizando o professor pela sua atuação e seu fracasso. Justifica-se assim a presença desses programas enquanto textualizações de modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado.

Essa desresponsabilização do Estado delega aos profissionais da educação o “entusiasmo” no enfrentamento dos problemas, no compromisso emergencial e imediato de resolvê-los, o que pouco contribui para a construção de uma escola materialmente de qualidade, muito menos para a formação de uma identidade profissional “autônoma”. Cabe aos indivíduos incorporarem a segregação econômica e, individualmente, justificarem seu fracasso pelo insucesso da escolarização, ou seja, se o aluno não aprende a ler ou se o professor não aprende a ensinar a ler, a responsabilidade pelo desenvolvimento de sua (in) capacidade e (in)competência é do próprio sujeito.

Enfim, o discurso que se materializa nas políticas de formação continuada penetra no imaginário das pessoas e essas passam a pensar e agir em conformidade com o imaginário produzido, mediante obtenção do consenso. É claro que há algumas implicações, pois a ação proveniente dessas representações sociais em confronto com a nossa formação social produz contradições e faz emergir resistências.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. I e II Ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Programa gestão de aprendizagem escolar – GESTAR II. Guia geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Programa gestão de aprendizagem escolar – GESTAR II. Caderno de teoria e prática 4 – TP 4: leitura e processos de escrita I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Programa gestão de aprendizagem escolar – GESTAR II. Atividades de apoio à aprendizagem 4 – AAA 4: leitura e processos de escrita I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BERTOLDO, Ernesto Sergio. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: FERREIRA, M. C. & INDURSKY, F. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p.145-152.
- DUARTE, Newton (2003). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. 1 reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. ORLANDI, P. Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- _____. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- _____. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. [Trad. Maria das Graças Lopes Morin do Amaral]. In: Eni Orlandi (Org.) **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 2 ed. Editora da Unicamp, 1997.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **A leitura e os Leitores**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 87-104.
- _____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni P (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010. p. 85-99.
- SILVA, M. V. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Políticas linguísticas no Brasil**. Campinas, Pontes Editores, 2007. p. 141-161.