

Qual a Cartilha do Professor? Algumas Contribuições do Paradigma Qualitativo e da Análise Crítica do Discurso para a Formação Continuada

WHAT IS THE TEACHER'S ABC BOOK? SOME CONTRIBUTIONS OF
QUALITATIVE PARADIGM AND CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS FOR
CONTINUING EDUCATION

Silvia Adelia Henrique **GUIMARÃES** *

Resumo: A partir dos debates em educação, direcionados para a formação continuada do professor, o presente trabalho conceitua as duas formas de leitura, uma teórica, com o aprimoramento formal do saber docente, e uma prática, que envolve a leitura da própria realidade, para aplicação de seus conhecimentos. Uma abordagem histórico-filosófica da Epistemologia Qualitativa (Alvez-Mazzotti, 1999) e uma aplicação da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1997, 2003; Thompson, 2009) permeiam o trabalho, cujos achados sugerem que os entrevistados atualizam, pela leitura de suas práticas, seus conhecimentos teóricos, retroalimentando-os.

Palavras-chave: Educação continuada; Paradigmas qualitativos, Análise crítica do discurso.

Abstract: In light of the continuing education theme, this paper discusses two ways of reading, a theoretical one, which deals with formal improvement of teacher's knowledge and, the other which deals with

* Mestranda em Linguística na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2005) e em Elaboração Curricular e Prática Docente na Educação Básica (2009). Contato: silviaadeliaguimaraes@gmail.com.

practice, involving the interpretation of reality. It spreads through the philosophical -historical approach of Qualitative Epistemology and Critical Discourse Analysis (CDA). The corpus, consisting of clipping interviews with teachers from the outskirts, was treated according to the representations of social actors of the CDA, in order to find out underlying ideological representations of the same discourse. The outcomes suggest that, by reading their practices, the interviewers update and feedback their own theoretical knowledge.

Key-words: Continuing education; Qualitative Paradigms, Critical Discourse Analysis.

Introdução

Pesquisas, projetos, artigos, teses. Experiências, discursos, *corpora*, estratégias. Políticas, Leis, normas, métodos. Antes de um grande emaranhado, uma grande soltura de eventos. Por vezes estanques, por vezes indefinidos, por vezes sem sentido. Como um *a, b, c, d...* que nossas crianças têm que aprender...

Assim também pode se dar a materialização dos diversos processos do fazer docente. Processos que, dependendo de seu contexto de realização, serão interpretados de uma ou de outra forma; dependendo das políticas, terão uma ou outra aplicação; dependendo da realidade sócio-financeira, escolher-se-á uma ou outra estratégia. Nesse sentido, a própria prática do professor pode ser uma fonte de leitura – e que requer tanta habilidade de interpretação, inferência, antecipação quanto qualquer outro texto escrito.

O presente trabalho, portanto, baseia-se em duas perspectivas de leitura: uma, a teórica, que visa a trabalhar a educação continuada do profissional que atua na educação básica, buscando aprimoramento de nível filosófico, epistemológico, técnico, pedagógico, outra, a leitura da própria prática: Como os textos orais, de situações naturais, podem ajudar um professor a ler sua realidade? O que estes textos vivos, vitrines da realidade, têm a dizer dos escritos, e como estes professores os interpretam e os re-escrevem?

Foi com essa segunda perspectiva que me deparei quando, da entrevista-piloto que fiz com cinco professores de periferia do

Município do Rio de Janeiro, emergiram sinalizações de segregação entre teoria e prática. Professores que se preparam teoricamente, que se especializam, que concorrem a vagas, que continuam se preparando, mas que relatam não conseguir, na prática, aplicar seus conhecimentos teóricos.

Extraí das entrevistas respostas a duas perguntas que emergiram como um problema: “como o professor atualiza suas leituras, na sua prática, com alunos não alcançados pela prescrição?”. Analisei as transcrições, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), segundo o significado representacional de Fairclough (2003). Uma categoria discursiva utilizada para estes recortes foi a representação de atores sociais (VAN LEEWEN, 1997), que postula que a forma como são representados no discurso pode revelar posicionamentos ideológicos deles ou sobre eles. Vali-me, ainda, dos modos de operação da ideologia (THOMPSON, 2009), também utilizados pela ACD.

O trabalho está organizado em quatro partes: (1) uma abordagem teórica da epistemologia qualitativa (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999; GUBA & LINCOLN, 2006); (2) conceitos da Análise Crítica do Discurso (ACD); (3) Metodologia; (4) a análise dos dados.

O resultado sugere que as leituras e pressupostos teóricos desses professores são ressignificados quando iniciam suas práticas, e suas práticas, de igual forma, se tornam um tipo de lente para novas leituras. Estes achados podem incentivar outras pesquisas a fomentar as proposições dos paradigmas qualitativos para o fazer consciente do professor numa releitura de sua realidade, para retroalimentar as teorias postas. Fazendo, assim, como sugere Kramer: “Que todos leiam e não tremam de medo diante da página em branco, mas que saibam expressar-se, marcando o papel, como se marca a história” (2002).

1 Vislumbrando uma atuação significativa

Após a *Conferência dos Paradigmas Alternativos*, em São Francisco, 1989, cujo propósito foi legitimar alternativas não hegemônicas, mas defensáveis em suas posições, três paradigmas foram apresentados como sucessores ao Positivismo: o construtivismo social, o pós-positivismo e a teoria crítica (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999).

O *construtivismo social* enquanto paradigma foi influenciado pelas correntes filosóficas da fenomenologia e do relativismo. Partindo da premissa de que “acreditar é ver”, tentam por de lado as crenças e teorias para não influenciar os achados. Assim, o pesquisador construtivista tenta ser o mais neutro possível. O *pós-positivismo* é o outro paradigma da atual conjuntura científica. Para as ciências sociais, sua marca central é o uso do método científico como a única forma válida de produção de conhecimentos confiáveis. Acredita nas teorias *a priori* de uma observação, e que os resultados não esperados poderão provocar novas discussões, com base nos procedimentos adotados. A *teoria crítica* se compromete com dois níveis de análise: um interno, da argumentação e dos dados, e um externo, das condições de regulação social, desigualdade e poder.

Existe, portanto, uma diferença essencial entre a teoria crítica e as demais abordagens qualitativas: as motivações políticas que envolvem esses trabalhos. Assim, a teoria crítica é tida como relacional, pois investiga, nos grupos e instituições, os acontecimentos e as relações, associando-os às redes de poder, para tentar não somente entender a cultura e as estruturas político-sociais, mas também transformá-las.

Mesmo no dissenso, algumas características são fundamentais da pesquisa qualitativa: a *visão holística*, que julga que um comportamento não se dá isoladamente dos demais contextos, só sendo, portanto, adequadamente interpretável, se considerando as demais interrelações. A *abordagem indutiva* desse tipo de pesquisa, em que o pesquisador parte de observações mais livres, permite que os dados *falem por si*, e que as categorias de interesse para análise emirjam da coleta e da análise dos dados. A *investigação naturalista*, em que o pesquisador tenta o máximo possível, não interferir no processo natural do contexto de pesquisa.

Para Denzin e Lincoln (2008), entender o percurso histórico do paradigma qualitativo ajuda a entender suas aplicações no mundo pós-moderno. A definição geral de uma pesquisa qualitativa traz em seu escopo uma pesquisa situada, localizando o pesquisador no mundo pesquisado, e se essa prática traz o mundo visitado para uma série de releituras. Ele deve, portanto, somar representações do mundo real. Vê-lo de diversos ângulos, empregando mais de uma prática interpretativa em sua investigação, ou *triangulação*, possibilita perceber a realidade investigada de forma profunda.

Esta imersão na pesquisa qualitativa ajuda-nos a refletir nossa atuação. Se percebermos o espaço docente como um campo de atuação para o fazer científico, mais do que leituras teóricas, as leituras das vivências nos ajudarão a retroalimentar a própria teoria. É essa retroalimentação que sugerem os recortes analisados na última sessão: recortes legítimos de professores que, bem de perto, olham o mundo da educação básica e podem apontar os rumos, as aplicações e implicações das teorias educacionais, em nosso caso, para a formação docente.

Nesse sentido, o paradigma qualitativo não embasa apenas este trabalho, mas pode embasar também a própria prática docente em suas interações no cotidiano escolar. A ligação direta destas reflexões com a leitura estão embasadas (a) na possibilidade de o professor inserir suas reflexões prévias em sua prática, mas também, (b) testar essas teorias, retroalimentando-as através de sua voz, de seu discurso, de seu próprio texto. Fazer da prática docente uma prática científica é ter consciência de que a própria realidade é um dado e de que seus apANHADOS, isolados e particulares, não estão isolados e particularizados no contexto macro. Faz parte, mais do que de uma estrutura material, de uma ideologia.

2 Algumas considerações do discurso enquanto prática social: uma perspectiva da ACD

Sendo o discurso a forma que têm, o homem e a mulher, de materializarem valores, tanto ideológicos, político-sociais, e mesmo psicológicos, interessa ao nosso trabalho a possibilidade de analisar a materialização desses valores através do texto. Segundo a distinção que Fairclough (1997) faz entre texto e discurso, sendo aquele a manifestação deste último, a produção discursiva revelada nos textos orais dos professores pode revelar os princípios subjacentes às produções em questão.

Tratando-se do discurso como uma forma de prática social, Fairclough adere à premissa da valoração da palavra enquanto ação. Assim, quando fala ou escreve, o indivíduo *faz* algo, *age* no mundo. Quando um professor elabora um discurso sobre suas expectativas ao ser inserido em sua prática pedagógica - e sobre a quebra dessas

expectativas, ele pode agir no sentido de apontar as questões não observadas pela teoria e já internalizadas pela maior parte do grupo de professores que já naturalizou sua prática.

O princípio teórico geral da ACD do discurso enquanto prática social leva-nos a refletir sobre o quanto as construções discursivas desses professores está permeada pela e permeia a prática pedagógica em nível micro, mas também o quanto reproduz ou quebra esse sistema em nível macro. A investigação da análise do discurso dos professores selecionados para esta pesquisa, cumpre, portanto, ainda que minimamente, o objetivo de transformar as questões em “questões”, visto ser este um dos princípios teóricos da ACD: entender que “as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente” (MEURER, 2005, p.82)

Cabe introduzir aqui a principal semelhança entre as Ciências Sociais e a ACD. Esta, mais do que analisar os recortes linguísticos estanques de sua realidade, pensa na construção do discurso em situação de uso: em contexto histórico, cultural, social, filosófico, paradigmático, político (FIGUEIREDO; MORITZ, 2008)... É neste sentido que a análise do discurso, na perspectiva da ACD, é realizada a partir do paradigma qualitativo, realizada de forma naturalista e recortada de textos produzidos das dinâmicas sociais. É nesse sentido também que as produções advindas de interações são (seus) textos, e não os hipotéticos e os isolados de contextualização. Assim, pois, analisar um discurso é ler situações práticas.

Para analisar os presentes recortes, escolhi o significado representacional de Fairclough (2003). Este significado revela as posições do falante com o mundo e com os outros, seja em níveis concretos ou abstratos. Tanto mais repetidos e representados por determinados grupos são certos discursos, maior será poder de influência e sua legitimação.

Para a ACD, a ideologia é materialmente representada e, sendo o discurso uma prática social, é capaz de desvelar representações ideológicas do discurso dos atores sociais. Para Fairclough (2001), a ideologia deve ser buscada tanto nas estruturas quanto nos eventos, o que justifica a relação dialética linguística e social na análise do discurso. Esta ideia está intimamente relacionada à postulação de Thompson (2009, p. 80), que defende que

[...] podemos falar de ‘dominação’ quando relações estabelecidas de poder são ‘sistematicamente assimétricas’, isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito.

Sob esta perspectiva, a ideologia é hegemônica, pois cumpre o propósito de sustentar relações assimétricas de poder, reproduzindo a ordem social dos grupos dominantes e os indivíduos que a eles pertencem. Interessa aqui o conceito de hegemonia, já que este caracteriza o estabelecimento do poder mais pelo consenso do que pelo uso da força, pois é a “constituição de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Para Thompson (2009), existem inúmeros modos em que o sentido das formas simbólicas pode servir para manter as relações de dominação condições sócio-históricas específicas. Distingue cinco modos gerais pelos quais a ideologia pode operar, estabelecendo e sustentando relações de poder. São elas: (a) a *legitimação*, que representa as relações como legítimas. Opera através de estratégias como a Racionalização, Universalização e Narrativização; (b) a *dissimulação*, ocultando, negando ou obscurecendo as relações de dominação. Opera através do deslocamento, eufemização e tropo; (c) a unificação, construção identidades coletivas interligando os indivíduos a despeito das diferenças. Opera através estandardização e simbolização da unidade (d) a fragmentação, que mantém a segmentação dos indivíduos capazes de tornar-se um “desafio real aos grupos dominantes”. Opera através da diferenciação e do expurgo do outro (p. 87); (e) a reificação, que retrata uma situação transitória histórica como permanente e natural. Opera através da naturalização, eternalização e nominalização/passivização.¹

¹ Os modos de operação encontrados nos recortes ora analisados serão melhor explicitados na sessão da Análise dos dados.

Outra categoria analítica relevante para os recursos linguísticos utilizados para a análise dos dados é a *representação dos atores sociais*, podendo ocorrer através da exclusão ou da inclusão dos atores sociais. Esta é subdividida em ativação e passivação dos atores; na participação, circunstancialização e possessivação dos mesmos; e ainda através de sua personalização e impessoalização. Cito o quadro descritivo do referido estudioso crítico (VAN LEEUWEN, 1997, p. 219), mas atendo-me apenas nas representações que emergem do corpus.

3 Metodologia

Este estudo de caso (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999) surgiu de uma entrevista-piloto e várias conversas informais que visavam ao início de uma pesquisa com professores de periferia do Rio de Janeiro. Duas das perguntas da entrevista semiestruturada que geraram este trabalho foram: “Quando começou a dar aulas, qual foi a primeira grande dificuldade que enfrentou, e que se chocava com o que aprendera na faculdade sobre o que era lecionar?” e “Há alguma teoria em educação que você aprendeu na graduação e que você ainda não conseguiu aplicar em sala de aula?”.

Entrevistei, inicialmente, três professores de uma escola na Pavuna. Apesar das diferenças identitárias, surgiram questões muito similares nas respostas, o que me motivou a buscar professores de outra realidade: dois professores de uma escola em Irajá. Assim, o estudo conta com a participação de cinco professores, desde graduados a doutorandos; desde oriundos do Sul do Brasil até da Baixada Fluminense; desde professores do ensino básico até professor do nível superior; desde professores de rede municipal, até professores das três esferas, municipal, estadual e federal, que tinham em comum o fato de trabalharem com alunos de periferia.

Foi comum ao discurso dos cinco atores certas questões sociais que não apareceram no roteiro da entrevista; assim como foi comum a demonstração de um incômodo pelo desaviso teórico do que viria a ser sua prática. Esse resultado inicial se desdobrou na pergunta que trago para este trabalho: “como estes professores atualizam suas leituras, na sua prática, com alunos não alcançados pela prescrição?”.

O *corpus* foi tratado, aqui, por duas categorias da Análise Crítica do Discurso, abordadas no *aporte teórico*: os modos de operação da ideologia e as representações dos atores sociais, categorias estas ampliadas no corpo da análise, conforme necessidade.

Após tratamento dos dados, conversei com os entrevistados, tanto individualmente quanto em grupo, e os mesmos depuseram desconhecer suas práticas nesse nível reflexivo e que passariam a pensar – e alguns a modificar – certas posturas e crenças.

4 Análise dos dados

A seguir, apresento a transcrição dos recortes discursivos para, enfim, trazer o resultado das análises.

- (1) Beatriz: Olha, eu sempre achei que os cursos de licenciatura nunca prepararam devidamente um professor para entrar em sala de aula. Então eu sabia que eu teria muita dificuldade com relação à prática de ensino, mas eu também tinha uma, uma expectativa de poder fazer alguma coisa pelo próximo, né, que eu pudesse realmente, efetivamente mudar a realidade. Expectativa que obviamente se frustrou porque a gente percebe que a escola sozinha ela, infelizmente não pode fazer nada sozinha, né, então essa expectativa se frustrou um pouco. Tá, não tanto pela questão pedagógica, porque você acaba aprendendo, pega, né, demora um pouco, acerta aqui, erra ali... você tem que mudar muito parâmetro, também, daquilo que você supõe, você acaba por se adaptar à realidade que você tá trabalhando, mas a questão a maior, assim é, a expectativa maior que foi frustrada foi essa, saber que o professor sozinho não muda a realidade.
- (2) Damaris: Hoje você recebe aluno, na prefeitura, né, sexto ano, alunos que não sabem ler, escrever, então você tá sempre tendo que voltar, né, e isso é uma dificuldade, porque nós não fomos preparados para isso no nosso, ao longo do nosso curso. (...) então seu trabalho é muito, ele não é pautado, entendeu? Pelo menos o meu não é pautado em nenhuma

dessas teorias. Eu não consigo desenvolver muita coisa em relação do que eu aprendi.

- (3) Deise: Eu não consigo aplicar o construtivismo em sala de aula,...sabe, eu fico mais limitada ao cuspe em sala de aula propriamente do que...Piaget eu também não consigo aplicar, porque às vezes funciona muito mais o medo do que o amor, do que a pedagogia da autonomia, sabe, eu não consigo aplicar isso, muito pelo contrário, quando eu tentava aplicar essas linhas filosóficas, esses teóricos, eu era taxada como uma professora ruim, a professora que não tem domínio de turma, a professora que não dá a matéria, entende, as pessoas se prendem muito no caderno cheio, o pai também no caderno, sabe, se você usou o livro todo ou não, sabe, se prendem a uma aula só de expositiva e não numa aula baseada na construção do conhecimento, que é a base das principais linhas filosóficas, sabe, eu não consigo praticar.
- (4) Dulce: Olha, depois com a prática, não fiquei muito preocupada com a teoria não. Entendeu? Faço meu planejamento, tento trabalhar com eles...de uma forma em que dê sequência no trabalho..mas na realidade nunca fechei, sempre testei um pouquinho de cada uma...entendeu?
- (5) Rogério: (...) Por mais clichê que pareça, acho aula você só aprende quando você começa a dar, porque tem o enfrentamento, né, a questão de você estar ali diante daquelas pessoas todas, né, acho que qualquer...é...qualquer conselho, qualquer prática, qualquer indicação, que você tem na graduação, ela é útil, numa certa medida, né, mas termina se esvaindo quando cê entra em sala.

4.1 Uma análise das representações ideológicas

Explanei, no aporte teórico, algo de representações ideológicas segundo a visão de Thompson (2009). Trago-as, agora, mais elaboradas, segundo o que surgiu nas respostas dos sujeitos desta pesquisa. Segundo o autor, uma ideologia dominante pode ser representada através da legitimação, dissimulação, unificação, segregação e reificação, e pode se dar tanto consciente quanto inconscientemente

para a manutenção das relações assimétricas de poder. Cabe-nos observar que quando um professor faz sua releitura da realidade, pode estar passando a produzir um discurso que não é legitimamente seu. Que vozes estão subjacentes a essa realidade?

a) A ideologia como legitimação

A legitimação pode estabelecer e sustentar relações de dominação por representá-las como legítimas – justas e dignas de apoio. Apresenta como legítimas as representações postas pelo discurso e tem sua legitimidade nos fundamentos racionais, tradicionais e carismáticos. Expressam-se em formas simbólicas através de estratégias como a racionalização, da universalização e da narrativização.

Ao observarmos a construção discursiva de Beatriz, percebemos uma reconstrução ideológica em seu percurso profissional. No período da formação ela revela uma crença que lhe parece individual: “Eu sempre achei que os cursos de licenciatura nunca prepararam devidamente”. Tal crença parecia prepará-la para uma determinada realidade “Então eu sabia que eu teria muita dificuldade com relação à prática de ensino”. Tais “conhecimentos”, contudo, parecem não ter sido capazes de quebrar uma construção ideológica já disseminada e legitimizada: “que eu pudesse realmente, efetivamente mudar a realidade”, que a levou a assumir uma outra legitimação, motivadora de sua frustração: “saber que o professor sozinho não muda a realidade.”

Conforme Thompson (2009), a universalização é uma estratégia típica da legitimação para persuadir o receptor daquela “verdade”. Através da universalização, os interesses de alguns são postos como sendo interesse de todos, “vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido” (p. 83). Assim, Beatriz abandona uma estratégia de legitimação como operação da ideologia “o professor é capaz de mudar a realidade”, e acaba reforçando outro coro: “o professor não pode mudar a realidade.”

b) A ideologia como dissimulação

Através da dissimulação, “relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou

obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes” (Thompson, p. 83). É materializada em estratégias como *deslocamento*, *eufemização* e *tropo* - *uso figurativo da linguagem*.

Tendo o *tropo* como estratégia, a dissimulação pode materializar-se discursivamente através da sinédoque, a qual se vale da parte para referir-se ao todo, ou vice-versa, dissimulando relações de dominação. “Essa técnica pode dissimular relações sociais, através da confusão ou da inversão das relações entre coletividades e suas partes, entre grupos particulares e formações sociais e políticas mais amplas” (p. 84). Assim, no recorte “o professor sozinho não muda a realidade”, o discurso de Beatriz revela uma relação de poder de parte/todo, representando que o professor (categoria) não tem força nesse sistema.

Vejo este modo de operação também no discurso de Damaris, no trecho “Hoje você recebe aluno, na prefeitura, né, sexto ano, alunos que não sabem ler, escrever”. Aqui, infere a verdade de que *todo aluno* que recebe não sabe ler, escrever. A partir de sua realidade na periferia do Rio, acaba fazendo uma (re)leitura de todas as demais realidades.

A fala de Deise também revela a dissimulação, só que, desta vez, através da estratégia do deslocamento. Tal estratégia recontextualiza os termos. Ao colocar-se discursivamente “se prendem a uma aula só de expositiva e não numa aula baseada na construção do conhecimento”, sugere uma ressignificação da ideia de aula expositiva, que ganha um sentido negativo, da não construção do saber.

Apesar de reproduzir a ideologia da ineficiência do fazer docente, a professora não parece se sentir à vontade com a situação. Sua queixa se evidencia nas relações antagônicas “construtivismo” *versus* “cuspe e giz”; “amor” *versus* “medo”. Oposições que podem revelar uma luta ideológica maior, na qual ela parece se sentir minoria, demonstrando sentir-se em situação de aprisionamento: “fico mais limitada”.

Na fala de Rogério, essa oposição acontece no nível professor/aluno. Quando diz: “porque tem o enfrentamento, né, a questão de você estar ali diante daquelas pessoas todas”. Seu discurso revela a estratégia da eupemização, através da qual os pontos de tensão e de instabilidade das ações, instituições ou relações sociais são ofuscados. Tal estratégia é percebida quando diz que o que se aprende na graduação “é útil, numa certa medida”. Além da eupemização, a expressão “numa

certa medida”, usada para medir coisas quantificáveis, foi ressignificada para uma vivência qualitativa, como a relação professor/aluno, teoria/prática. O que pode sugerir uma crença de que a teoria propõe “receitas prontas” para as relações práticas.

c) A ideologia como reificação

Um outro *modus operandi* da ideologia é a reificação. Esta “envolve, pois, a eliminação, ou a ofuscação, do caráter sócio-histórico dos fenômenos” (THOMPSON, 2009, p. 87). Ocorre através de estratégias como a naturalização, eternalização, e ainda da nominalização/passivização. A nominalização e a passivização levam o leitor a se concentrar em determinada informação sobre o evento, em detrimento de outra(s). Ao apagarem o ator e as ações, ou ainda excluir referências a contextos específicos, estas estratégias gramaticais e sintáticas podem servir para “estabelecer e sustentar relações de dominação através da reificação de fenômenos sócio-históricos.” (idem, p. 88)

Ao assumir sua atual condição de docente, Beatriz diz que “a expectativa maior que foi frustrada foi essa, saber que o professor sozinho não muda a realidade.” Ao deixar de nomear o autor de sua frustração, pode estar sinalizando, discursivamente, a intensidade do sentimento gerado (maior do que quem gerou), mas revelando também, através da passivização, a materialização ideológica de reificação. Essa estratégia de passivização também aparece na fala de Deise, quando diz: “eu *era taxada* como uma professora ruim”. Não se referir a quem a taxava como ruim pode encobrir valores ideológicos de poderes que querem manter os alunos no lugar da ignorância – e o professor na inoperância.

A fala de Damaris também sugere tal estratégia: “porque nós não fomos preparados para isso no nosso, ao longo do nosso curso”. Não havendo um agente, a queixa deixa de ser legitimada, pois não haverá a quem recorrer para efetivá-la: quem deixou de nos preparar? Apesar de estar clara a queixa dos professores em relação ao sistema, seja o político, seja o educacional, eles reificam, discursivamente, a força ideológica que dizem tolher sua prática, e parecem sustentar, através deste modo de operação da ideologia, a força desse sistema. ²

²Não apareceram no corpus a segregação, ou a unificação.

4.2 Uma análise da representação dos atores sociais

A ACD analisa também as representações dos atores sociais através do discurso. E vale-se dos estudos de Van Leeuwen (1997) sobre o tema. Para o estudioso, existe uma descrição sociossemântica dos modos de representação desses atores, que cumprem papéis sociais, cabendo aos estudiosos críticos “investigar que opções são feitas em que contextos institucionais e sociais, e por que é que estas escolhas são feitas, que interesses é que as servem, e que propósitos são alcançados” (idem, p. 187).

Observei nestes recortes como estavam representados discursivamente os sujeitos de pesquisa e como eles representavam outros atores sociais. Vi que as escolhas léxico-gramaticais de Beatriz sugerem uma *impersonalização* dos atores sociais, “cujo significado não inclui a característica semântica ‘humana’” (VAN LEEUWEN, p. 208). Seu discurso aponta para um despreparo realizado pelos “cursos de licenciatura”. Quem está por detrás da formulação desses cursos? Quem são os responsáveis pela elaboração das grades curriculares, pelos planejamentos?

Esta estratégia também pode ser observada no trecho “a gente percebe que a escola sozinha ela, infelizmente não pode fazer nada sozinha”, através da *espacialização*, em que “atores sociais são representados por meio de uma referência a um local ao qual estão, num dado contexto, diretamente associados” (idem, p. 209). Ao dizer que a escola não pode fazer nada, pode estar sugerindo que ela mesma, enquanto alguém que fora preparada para ser agente de transformação, não pode fazer nada.

Por outro lado, é observável que certos atores sociais, política e institucionalmente responsáveis pelas queixas desses professores são excluídos da representação de todos eles. Através da estratégia de supressão “expectativa maior que foi frustrada foi essa”, Beatriz não faz referência aos atores em questão: frustrada por quem? Os entrevistados, de forma geral, não mencionam os representantes legais, ou teóricos, ou políticos, ou mesmo administrativos das redes de ensino em que estão inseridos. Dão apenas pistas, como “a escola não faz nada sozinha” (Beatriz); “nós não fomos preparados para isso” (Damaris); “construção do conhecimento, que é a base das principais

linhas filosóficas, sabe, eu não consigo praticar” (Deise); “tento trabalhar com eles...” (Dulce); “qualquer teoria (...) termina se esvaindo quando cê entra em sala” (Rogério). Tais formas de representação, de exclusão de atores sociais importantes para um confronto real, podem ser pistas para a sustentação das práticas docentes desses professores tais como estão.

É observável não apenas a exclusão de atores sociais, mas também o deslocamento da própria representação social. Na distribuição dos papéis sociais, os entrevistados representam discursivamente a prática docente, nomeiam o professor, mas utilizam o pronome “você” como agente da ação, ao se referirem às dificuldades encontradas na prática. Início com a fala de Beatriz, que se representa discursivamente como atriz social apenas no plano das crenças: “*eu* sempre achei que...”, mas na construção discursiva no plano da prática, opta por outra construção “*voce* acaba por se adaptar à realidade que *voce* tá trabalhando”. O que acontece também nos recortes “Hoje *voce* recebe (...) alunos que não sabem ler, escrever” (Damaris) “querem saber (...) se *voce* usou o livro todo ou não” (Deise); “acho aula *voce* só aprende quando *voce* começa a dar” (Rogério).

Interpretei este recurso como o da *especificação*. Para Van Leeuwen, “a escolha entre referência genérica e específica é outro factor importante na representação dos actores sociais que podem surgir como classes ou como indivíduos específicos e identificáveis.” (1997, p. 190)

Nas diversas possibilidades de escolhas lexicais, nenhum dos entrevistados opta por “professores”, ou por “nós”, mas escolhem o agente “você”. Quando utilizam tal recurso, além de individualizar o professor, podem estar sinalizando a segregação da classe.

Infiro que o valor semântico desse “você” é “todo professor”, ou “todo aquele que passa por esta vivência”, mas que pode indicar o sentimento de não-pertença, de auto-exclusão desse processo - inclusive das responsabilizações e das conseqüências (já que se sente excluído do que seria prazeroso neste processo, dá-se o direito de auto-exclusão do que sente ser negativo).

Já no recorte o discurso de Dulce: “depois com a prática, não fiquei muito preocupada com a teoria não”, dois apontamentos podem ser feitos: o primeiro, a *nomeação*. Dulce assume a responsabilização de

seus atos: “[eu] não fiquei muito preocupada”. Mas além do recurso da *nomeação*, sua construção discursiva pode denunciar a distância teoria-prática. Com a escolha do advérbio de tempo, pontua que a prática e a teoria são momentos distintos de seu fazer docente. Ela sugere ainda um desprendimento da teoria enquanto saber limitante e fechado. Confirma isso no recorte “na realidade nunca fechei”.

Apesar de uma primeira impressão de um negativismo nestes recortes, algumas construções podem desvelar uma luta hegemônica, uma certa resistência. Não apenas na inquietação percebida nas falas, mas também em recortes como “não tanto pela questão pedagógica, porque você acaba aprendendo, pega, né, demora um pouco, acerta aqui, erra ali...” e “tento trabalhar com eles...”. Sugere-se, portanto, que a formação continuada acontece não apenas nas inscrições desses professores em cursos oficiais, mas também naturalmente, quando atualizam, pela releitura de suas práticas, seus conhecimentos teóricos.

Conclusão, não: algumas leituras possíveis do futuro

A formação continuada é um tema atual e cheio de nuances. Tanto que é muito comum reproduzirmos os tão conhecidos adágios da categoria, que, essencialmente, revelam a *legitimação* da Ideologia dominante (Thompson, 2009), e acabamos por acreditar que de fato nossa prática é inócua. Como, portanto, coadunar a leitura formativa do professor à sua prática, sem que sejam conhecimentos estanques e geradores de angústias; junção que possa contribuir para uma releitura da própria prática, retroalimentando a teoria?

Pensei, então, em um recorte que, via discurso, pudesse representar o professor na legitimação de suas questões, capaz de trazer apontamentos que nossos preconceitos não nos permitem ver e, a partir daí, selecionar um referencial teórico que contribuísse para uma releitura da realidade desse professor. Se aqui coloquei em outra ordem, foi apenas por uma questão organizacional, pois foram as falas destes professores, fazendo emergir o tema “formação”, que me impeliram aos paradigmas qualitativos. Analisá-los segundo a ACD deveu-se à minha filiação teórico-metodológica.

Trouxe essas reflexões para provocar nossos conceitos de leitura: como fazer releitura da realidade, se o contato que temos com a leitura

está alguém do nosso desejo ou hábito? Como entender que realidade é, em si, um texto, se mal sabemos que texto é tecido que abarca fios vários, como inclusive o que está para fora das linhas escritas ou faladas? Como agregar novos valores se temos reproduzido filosofias que sequer damos conta de que o são? *Ler* foi a palavra-chave que ficou. E foi nesse apontamento e a partir dessas reflexões que recortei o tema para abordar a formação continuada do professor.

Reconheço que este meu fazer não aconteceu no isolamento, porque enquanto escrevia, escrevia para alguém que vai ler confrontando seus próprios valores e práticas e, que de alguma forma, dará um retorno a este trabalho. Assim como minha voz está misturada a outras, em releituras de situações e reflexões, assim também espero que daqui se faça um eco, ouvindo, futuramente, o que os colegas pesquisadores terão a dizer a partir daqui. Que possamos conversar, que possamos dialogar, atualizando os textos uns dos outros. Isto é ler. Isto é fomentar ciência.

Estivemos, então, neste texto, os entrevistados, eu, os teóricos, em várias vozes. Em intertexto. Em contexto. Em cotexto. Mas sempre em texto, tecendo juntos. Mas dois convidados foram notórios, aqui: Sônia Kramer (2002) e Alvez-Mazzotti (1999). A primeira por provocar o meu texto escrito. Foi a partir da leitura de sua entrevista que consegui organizar as solturas do pensamento. A segunda, por me ajudar a (não) encerrá-lo. Ela me provoca quando diz:

No que se refere especificamente à pesquisa educacional no Brasil, as inúmeras avaliações disponíveis apresentam muitos pontos em comum, entre os quais destacam-se (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas. (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999, p. 144)

O tema formação continuada, apesar de não rotulado, emerge dos cinco recortes. “Não tanto pela questão pedagógica, porque você acaba aprendendo, pega, né, demora um pouco, acerta aqui, erra ali...” (Beatriz); “Pelo menos o meu não é pautado em nenhuma dessas teorias” (Damaris); “sempre testei um pouquinho de cada uma[teoria]” (Dulce); “quando eu tentava aplicar essas linhas filosóficas, esses teóricos, eu era taxada como uma professora ruim” (Deise); “você só aprende quando você começa a dar [aulas]” (Rogério). Os recortes sinalizam para um re-enquadramento do saber prévio destes professores a uma exigência prática diferente daquela esperada por eles - uma releitura da teoria, realizada em um novo contexto: suas práticas.

O resultado das análises discursivas sinaliza que, ao admitirem, discursivamente, certas práticas e posturas que vão de encontro ao que se espera tradicionalmente de um professor, pode contribuir para as pesquisas em educação. Se a pobreza teórico-metodológica é, *per se*, uma denúncia, muda, mas gritante, do quadro educacional no contexto político da educação brasileira, a própria denúncia subjacente ao discurso do professor pode ser um dado muito rico para que novas pesquisas se debrucem sobre o tema e divulguem trabalhos que abranjam tais rupturas.

As pesquisas fundamentadas na Análise Crítica do Discurso, que é de cunho político, e visando à transformação social, sendo, pois, de natureza qualitativa, também podem ser de grande contribuição para as críticas (b) e (c) de Alvez-Mazzotti.

Quanto à preocupação do pesquisador com a aplicabilidade imediata dos resultados das pesquisas, esta sugere um quadro característico do indivíduo da sociedade pós-moderna: dentre outras características, um indivíduo que precisa materializar aquilo em que crê. Precisa ver resultados. É ansioso, não consegue lidar com expectativas e, muito menos, com frustrações. Ver os resultados é uma forma de se ver caminhando, produzindo, atuando...

Ciências Sociais, entretanto, se faz na história, entremeada, entrelaçada, entrecortada. Uma *colcha de retalhos* (Denzin e Lincoln, 2006), assim como são as nossas ações, assim como são os agentes sociais, assim como é a própria história. Muitos destes resultados e cada uma dessas transformações só serão vistos de fora. Isso entendido, perceberemos que leitura é ação. Portanto, cabe a nós participar da

História. Agora não como leitores passivos. Como leitores. Como atores. Como autores.

Referências

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. O debate contemporâneo sobre os paradigmas. IN ALVEZ-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p.129-145.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Ivona S. O. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Ivona S. O. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. IN: PEDRO, E.R. (org) *Análise Crítica do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-103.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *Analyzing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FIGUEIREDO, D.C; MORITZ, M E. Discurso e Sociedade: a perspectiva da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistemico-Funcional. IN: Braga, Moritz, Reis, Rauen (orgs.). *Ciências da linguagem: analisando o percurso, abrindo caminhos*. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 48-67.

GEWANDSZNAJDER, F. Ciência Natural: Os Pressupostos Filosóficos. IN ALVEZ-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 10-64

GUBA, Egon G; LINCOLN, Yvona S. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. IN: DENZIN, Norman K;

LINCOLN, Ivona S. O. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LEEUWEN, TheoVan. A representação dos atores sociais. IN: PEDRO, E. R. (org) *Análise Crítica do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 169- 222.

MEURER, JL. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In MEURER, BONINI & MOTA-ROTH (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Ed, 2005. p. 81-106.

RAMALHO, V; RESENDE, V. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa. IN: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Ivona S. O. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

THOMPSON, J.B. O conceito de ideologia. In: *Ideologia e Cultura Moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIAS: Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, jan/jun 2002. ENTREVISTA. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=101&path\[\]=102](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=101&path[]=102). Acesso: 25 set. 2010.