



A ARENA DISCURSIVA UNIVERSIDADE - ESCOLA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Sílvia Leticia M. Pereira

Universidade Estadual de Campinas

Resumo:

Neste artigo, examino a materialidade discursiva da interação entre professores universitários e professores da educação básica, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) - política pública estadual de formação continuada ofertada anualmente a cerca de 2000 professores efetivos da rede pública de ensino. Este trabalho faz parte de pesquisa de doutorado em andamento, de caráter qualitativo-interpretativista, a qual tem como foco a reflexão sobre o papel desempenhado pela universidade na formação continuada de professores de língua portuguesa para o seu local de trabalho. A análise, orientada pelo dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 1988 [1975], 2003 [1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), procura desvendar alguns contornos dessa interação. Os resultados evidenciam, no seio de um mesmo programa, diálogos distintos entre universidade e escola: um que favorece a manutenção da distância entre as duas esferas e outro que propicia a construção de conhecimentos específicos para o exercício da docência, com base no conhecimento acadêmico.

Palavras-chave: formação continuada de professores; relação universidade-escola; apropriação.

THE DISCURSIVE ARENA UNIVERSITY-SCHOOL IN CONTINUING EDUCATION

Abstract: This article examines the discursive materiality of interaction between professors and teachers of basic education, participants of a continuing teacher's education program being developed by the State of Paraná (PDE), that is offered on a yearly basis to about 2000 state teachers. This work is part of PhD research in progress, qualitative - interpretative character, which focuses on the reflection on the role played by the university in the continuing education of teachers of Portuguese language for them workplace. The analysis, guided by Bakhtin's dialogism (BAKHTIN, 1988[1975], 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), attempts to uncover some contours of this interaction. The results show, within the same program, different dialogues between university and school: one that contribute to the maintenance of the distance between the two spheres and one that provides building specific knowledge for the teaching profession, based on academic knowledge.

Keywords: teacher's continuing education; interaction university-school; appropriation.

1. Introdução

A aproximação entre os saberes acadêmicos e os saberes docentes visando ao atendimento de algum tipo de necessidade do ensino não tem sido comum na formação de professores. Em um extenso estudo coordenado por Gatti & Barreto (2009) sobre a formação inicial e a carreira dos professores no Brasil, em que são analisados os Projetos Políticos Pedagógicos, as estruturas curriculares e as ementas das disciplinas de 165 cursos presenciais de licenciatura das várias áreas do conhecimento, é preocupante a constatação da pouca ou inexistente integração dos referenciais teóricos (tanto interdisciplinares quanto específicos de cada licenciatura) ao contexto concreto de ensino. No que se refere aos cursos de Letras, o estudo constatou que apenas 10,5% das disciplinas desse curso de formação de professores destinam-se a conhecimentos específicos para o exercício da docência.

Na formação continuada a situação não é diferente. A mesma pesquisa revela que os modelos desses cursos têm pouca preocupação com a “necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes” (GATTI & NUNES, 2008 *apud* GATTI & BARRETO, 2009, p. 201).

Buscando compreender esse cenário, abordo o caráter de distanciamento e desvinculação da atividade profissional existente na formação docente (KLEIMAN, 2001, 2008). Este trabalho tem por finalidade apresentar algumas análises preliminares de dados provenientes de pesquisa de doutorado em andamento, de caráter qualitativo-interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2006), cujo objetivo principal é refletir sobre o papel da universidade na formação continuada de professores de língua portuguesa para o seu local de

trabalho.

A tese em andamento faz parte do Grupo de pesquisas *Letramento do Professor*¹, o qual entende que é necessário que sejam valorizadas as vozes trazidas por este profissional no processo de formação e que sejam consideradas: “a bagagem sociocultural do professor, suas relações com agentes e práticas de letramento não-escolar e seu contexto de atuação” (KLEIMAN & MATENCIO, 2005, p. 10).

Nesse sentido, esse trabalho parte do pressuposto de que é necessário que se construam relações dialógicas na formação, as quais sejam capazes de dar espaço para o entrelaçamento das vozes que se confrontam no espaço formativo, de forma que a voz do professor possa ser ressignificada e nunca anulada e/ou desconsiderada.

O contexto da pesquisa são as atividades que envolvem a universidade e professores de educação básica no âmbito do Programa Desenvolvimento Educacional do Paraná (doravante PDE)²- política pública estadual de formação continuada ofertada anualmente a cerca de 2000 professores efetivos da rede pública de ensino, de todas as disciplinas escolares, desde o ano de 2007. As atividades de cada turma do programa tem duração de dois anos e somam mais de 900 horas-aula.

O interesse em analisar a relação entre a universidade e a escola no PDE leva em conta sua proposta que se apresenta como inovadora, dado que manifesta, em seus documentos, uma “subversão” das relações, tradições de poder entre essas duas instituições do conhecimento, bem como uma preocupação com elementos pertinentes

1O Grupo constituiu-se em 1991, sob coordenação da Profa. Dra. Angela Kleiman, em resposta a uma solicitação de um município do interior do estado de São Paulo de assessorias na área de formação de alfabetizadores de jovens e adultos. Desde então, este grupo desenvolveu projetos temáticos ou integrados, promoveu várias defesas de tese e dissertação, ações que levaram a numerosas publicações na área dos Estudos do Letramento. Atualmente é coordenado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto e conta com pesquisadores de várias instituições brasileiras, como UNICAMP, PUC-MG, UNITAU, UNEB, UFRN, UFSCar, UNIFESP.

2Mais informações sobre o programa serão expostas em seção seguinte e outras podem ser obtidas no site: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20> Acesso em nov. 2012.

formação para e no local de trabalho.

Meu interesse principal reside, desse modo, no diálogo que se estabelece, a partir de condições supostamente propícias, entre a universidade e a escola. Nesse sentido, emergiram as seguintes indagações: estaria, de fato, havendo um diálogo profícuo entre elas? Há construção de conhecimentos específicos para o exercício da docência? De que forma? Que características assume, afinal, essa aproximação? Essas são algumas das principais indagações que norteiam minha investigação.

Para este artigo, trago um recorte de meus dados de pesquisa e examino a materialidade discursiva da interação professor universitário e professor participante do PDE (doravante professor-pde) em duas situações de aulas do programa. O exame procura desvendar alguns contornos dessa interação. As duas cenas escolhidas dão algumas indicações de posicionamentos diversos que podem ser assumidos pela universidade quando em interação com os professores da educação básica.

Na próxima seção presto ao leitor breves esclarecimentos sobre a metodologia empregada para a geração de dados e o contexto de investigação. Nas seções seguintes apresento sucintamente a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1988 [1975], 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), a qual embasa as análises das duas interações selecionadas, apresentadas na seção subsequente. Encerro este trabalho com algumas considerações sobre o papel da universidade na construção dos saberes docentes.

2. A metodologia e o contexto da pesquisa

A pesquisa de doutorado em andamento, da qual os dados para este trabalho foram extraídos, adota uma abordagem qualitativo-interpretativista de pesquisa, de cunho etnográfico, a qual tem sido

pertinente aos estudos dentro da Linguística Aplicada, tendo em vista sua marcante preocupação com questões sociais e a relação destas com os usos da linguagem.

A escolha pela abordagem etnográfica se justifica em função de que estudos que adotam essa perspectiva metodológica se caracterizam por subsidiar a interação direta do pesquisador com o(s) pesquisado(s) em seu cotidiano, ou seja, em seus contextos naturais, com vistas à compreensão de suas práticas e dos significados atribuídos a tais práticas (CHIZZOTI, 1991). Elementos dessa abordagem se mostram coerentes com a proposta deste estudo, dado que a Etnografia busca compreender e descrever uma situação e revelar seus múltiplos significados (ERICKSON, 1989, 1990; ANDRÉ, 1995; BORTONI-RICARDO, 1995), exigindo um contato mais extenso e próximo entre pesquisador e o campo de pesquisa.

Os dados que estão compondo o corpus da pesquisa são provenientes de fontes diversas: a) anotações em diário de campo; b) gravações em áudio; c) entrevistas semiestruturadas com os participantes (professores-pde, professores universitários e orientadores); d) observação participante e e) documentos que regulamentam o PDE. Isso significa que, no contexto investigado, ao acompanhar a turma PDE 2013-2014 em todas as atividades em que há contato entre os professores da educação básica participantes e universidade (todas as atividades do Eixo I e algumas do Eixo II, conforme se poderá observar na próxima seção), realizo observação participante, com anotações em diário de campo e gravações em áudio.

2.1 O contexto de formação continuada docente investigado

O PDE é uma política pública de formação continuada de professores estaduais. Desde 2007, o programa é oferecido anualmente aos professores efetivos de todas as disciplinas da rede pública de

ensino, num limite de aproximadamente 2000 vagas por ano. A adesão é voluntária³e, como o número de interessados excede ao de vagas, há processo seletivo. No ano de 2012, quando ocorreu a seleção para a turma de 2013-2014, essa foi feita por meio de Prova de Títulos.

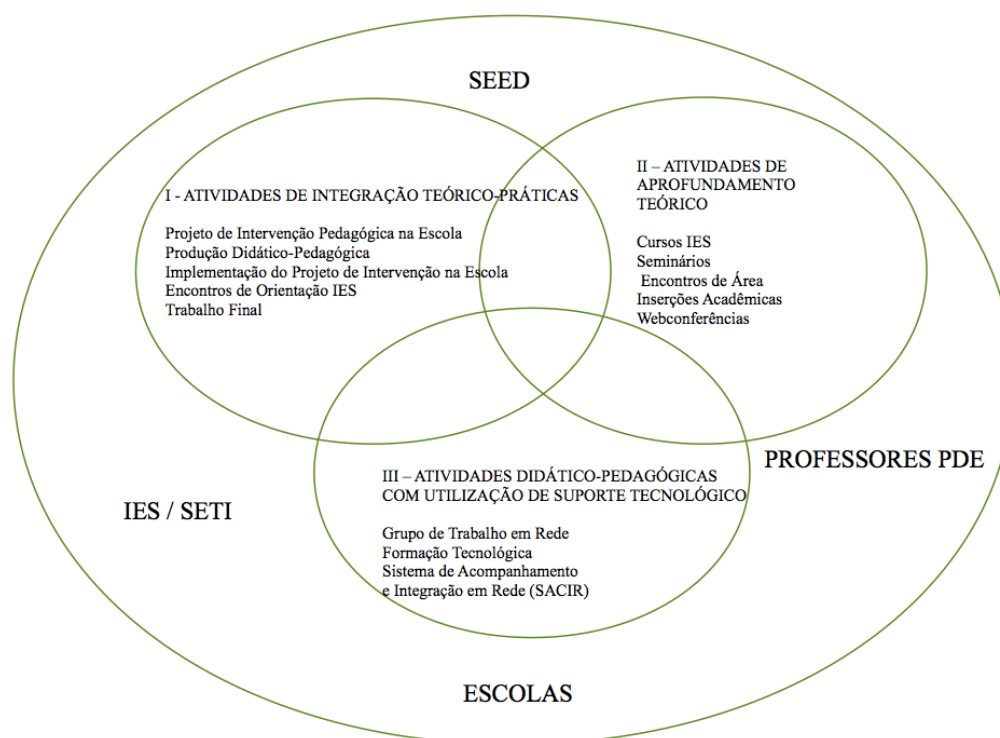
Conforme aponta a lei complementar nº. 130/2010, a qual regulamenta o programa, suas atividades “estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses.” (PARANÁ, 2010, artigo 4º) Desse modo, o programa visa, de acordo com seus pressupostos, a proporcionar aos professores da rede pública estadual elementos teórico-metodológicos que promovam o redimensionamento de sua prática docente.

Para realizar esse intento, o programa prevê um conjunto de atividades – que somam mais de 900 horas distribuídas ao longo de 2 anos - organizadas em três eixos: Eixo I: atividades de integração teórico-práticas; Eixo II: atividades de aprofundamento teórico; Eixo III: atividades didático-pedagógicas com a utilização de suporte tecnológico. A figura a seguir ilustra melhor esses eixos e propicia uma breve noção das atividades que os compõem.

³Vale registrar que embora a adesão seja voluntária, só podem participar os professores que atendem a determinados pré-requisitos, o que significa, dentre outros elementos, que o candidato a participante precisa ter, ao menos, 10 anos de trabalho na rede, ter graduação e especialização na área de atuação.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 111-134. Dezembro, 2014.

Figura 01: Eixos de atividades do PDE



Fonte: PARANÁ, 2013, s/p

As atividades do Eixo I são realizadas por cada participante, de forma individual, e tendem a se intensificar a partir do segundo semestre do programa. É relevante destacar que cada docente participante conta com um orientador da Instituição de Ensino Superior (IES) próxima de sua escola, o qual o supervisiona nos trabalhos que deve produzir nesse eixo.

Já as atividades do Eixo II são distribuídas ao longo dos dois primeiros semestres e ficam sob a responsabilidade das universidades. No primeiro semestre do ano, todos os professores-pde, independente de sua área de atuação, participam do *Curso I: Fundamentos da Educação*, que integra a atividade denominada “Cursos IES”, referida na figura acima. Também faz parte de “Cursos IES”, o *Curso II: Específico*, realizado no segundo semestre. Neste curso, os professores são agrupados conforme sua área de atuação. Os recortes que trago para

análise neste artigo referem-se, respectivamente, a observações feitas nestes dois cursos, ambos desenvolvidos na mesma universidade no oeste paranaense.

As atividades do Eixo III visam à formação tecnológica do professor e estão sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), em conjunto com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR). Não há participação direta dos orientadores e nem das universidades neste eixo.

De um modo geral, há concentração maior de atividades no primeiro ano, quando o professor participante tem dispensa integral e remunerada do trabalho docente. No segundo ano, há dispensa parcial para implementação, na escola de cada participante, do *Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola* (Eixo I) e para realização do *Grupo de Trabalho em Rede* (Eixo III). No quarto e último semestre do curso, ainda com carga de trabalho reduzida, os participantes elaboram um *Trabalho Final* (Eixo I), que objetiva divulgar e socializar o trabalho desenvolvido pelo professor-pde.

As atividades são realizadas majoritariamente de forma presencial nas universidades e faculdades públicas do estado. Embora haja atividades que contemplem a modalidade a distância, via plataformas virtuais - o que ocorre sobretudo com as *Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico* (Eixo III) - elas congregam a menor parte da carga horária total do programa.

De todo esse contingente de atividades, dado o foco de minha pesquisa, interessam aquelas em que o contato da universidade com os professores da educação básica, participantes do programa, é mais direto: as atividades dos Eixos I e II. Participam da pesquisa dois grupos de professores-pde 2013-2014, de duas orientadoras de uma das IPES do estado, num total de nove professores de Língua Portuguesa de uma cidade do oeste paranaense.

3. Dialogismo, apropriação e a formação de professores

Têm sido relevantes as contribuições do trabalho do teórico russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e de seu grupo de pensadores, o Círculo de Bakhtin, para as Ciências Humanas. O autor chega a ser considerado como um dos autores mais marcantes do campo no século XX (TEZZA, 2007). A obra influencia e permeia debates e reflexões da literatura, da linguística, da cultura, da filosofia, dentre outras áreas, bem como tem influenciado significativamente debates na área da educação, principalmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Conceber a linguagem a partir da perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin implica considerar a natureza social e constitutiva dos enunciados. É por meio da interação verbal que se produz a linguagem e se constituem os sujeitos. Não há sujeitos sem a interação, pois nos constituímos a partir do *outro*. Para o autor, a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003 [1979], p, 294-295)

É característico da enunciação o caráter responsivo-ativo da compreensão. Ou seja, no processo da comunicação discursiva, os enunciadores desempenham um papel ativo um em relação ao outro: “toda compreensão é prenhe de resposta” (*op. cit.*, p.271). Nossa compreensão das palavras do outro é sempre ativa na medida em que gera, invariavelmente, réplicas que, mesmo silenciosas (aquelas que guardamos para nós), são efeito daquelas e, assim, interligam-nas a uma

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 111-134. Dezembro, 2014.

cadeia discursiva: os enunciados são sempre um elo na cadeia discursiva e complexamente organizada de outros enunciados (*op. cit.* p. 272).

A palavra, assim vista, muito longe de sua acepção dicionarística, é tomada como campo de batalha pelo sentido. Desse modo, a palavra é tida como uma arena em miniatura, um território comum entre os participantes, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória, revelando-se como produto de interação viva das forças sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]).

As palavras, plasmadas pelas experiências dos outros, são primeiramente “palavras alheias”. Por meio do embate dialógico com “outras palavras alheias”, reelaboramo-las, tornando-as palavras nossas, a ponto de esquecermos sua origem: “a palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se *monologiza*” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 403).

As palavras alheias se confrontam de duas maneiras, de acordo com o autor: a maneira *autoritária* e a maneira *internamente persuasiva*. A palavra autoritária tem caráter intocável, de verdade absoluta, monumental. Há necessariamente vinculação entre a palavra autoritária e a autoridade, o que exige nosso reconhecimento incondicional. Ela não permite comutações ou variações, tampouco compreensão e assimilação livre de nossas palavras, entrando em nossa consciência como uma massa compacta e indivisível (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 144).

Já a palavra ideológica, internamente persuasiva, traz outras possibilidades: “ela é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente” (BAKHTIN, 1988 [1975], p. 145). Diferentemente da palavra autoritária, esta abre espaço para entrelaçar-se às nossas. Em vez de permanecer imóvel e isolada, a palavra internamente persuasiva provoca movimento, deslocamento e tensão em nossas palavras, que

diante do embate já não são mais as mesmas. Há abertura para uma interação máxima da palavra com o contexto, com as acepções e contrapalavras de seu ouvinte-leitor, para o jogo de fronteiras. É esse movimento que propicia a apropriação: processo do falante tornar própria a palavra do outro, de dar seu próprio acento valorativo ao discurso do outro (*op. cit.*).

Para Bakhtin (*op. cit.*), o processo de apropriação é contínuo e tem base no embate discursivo; ele não existe sem embate. É nessa disputa entre sentidos que encontramos o terreno fértil para a apropriação. Nesse embate é que se entrecruzam as vozes que circulam em cada esfera da atividade humana. Nele estão envolvidas relações identitárias e posicionamentos sociais. E, desse entrecruzamento, é que se formam outros discursos, internamente persuasivos.

Por assim se caracterizar, o diálogo – pelo prisma bakhtiniano – é sempre embate, sempre disputa, sempre arena. É por meio dele que ocorre a apropriação. E é a apropriação o processo que garante o desenvolvimento da história da consciência ideológica individual.

Essa noção é valiosa para as reflexões sobre formação de professores na medida em que colabora para a compreensão de como são construídos os saberes docentes. Essa preocupação é central nas pesquisas do Grupo *Letramento do Professor*, do qual esta pesquisa faz parte. O Grupo objetiva “entender o que está envolvido nos processos, tanto de formação inicial, como de formação continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na autorização do professor para agir no seu contexto de ação.” (KLEIMAN & MARTINS, 2007, p. 275).

O trabalho realizado por Valsechi (2009), por exemplo, se utilizou desse construto no intuito de entender como os professores alfabetizadores se apropriavam dos saberes relacionados à leitura propostos pelos formadores em um curso de formação continuada no interior paulista. Seus resultados apontam que, dado que “a apropriação

implica numa relação ativa com outros saberes docentes, dialogicamente construídos” (VALSECHI, 2009, p. 98), faz-se necessária uma flexibilidade, por parte do formador universitário, na negociação de sentidos na sala de aula.

É a partir da análise do diálogo entre professores formadores universitários e professores da educação básica que buscarei compreender o embate entre os discursos relacionados à formação e às práticas docentes e, a partir disso, depreender em que medida o posicionamento do formador se volta para a palavra autoritária ou para a palavra internamente persuasiva.

4. Cenas de formação: arenas e embates em foco

Os dados que trago à luz foram selecionados em função das características do embate discursivo travado entre professores universitários e professores-pde. As duas cenas a seguir são provenientes de gravações em áudio de aulas⁴ de atividades do eixo II do programa (*atividades de aprofundamento teórico*). A primeira delas aconteceu no primeiro semestre do ano de 2013, no curso denominado *Curso I: Fundamentos da Educação*, em que professores-pde das várias disciplinas escolares estavam agrupados. A outra cena ocorreu no segundo semestre do mesmo ano, no *Curso III: Específico*, em que os professores eram agrupados por área de atuação.

A aula a seguir aconteceu no início do mês de maio de 2013. O módulo com o professor universitário Clécio⁵ estava previsto para o dia todo. Estavam presentes cerca de 35 professores-pde das várias disciplinas

4As convenções de transcrição da fala são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções: / - truncamento ou interrupção abrupta da fala; ... - pausa de pequena extensão; (+) – pausa breve; (+++) - pausa longa; (...) - suspensão de trecho da transcrição original; :: - alongamento da vogal; “aaa” - discurso reportado; ‘aspas’ - leitura de texto; MAIÚSCULA - alterações de voz com efeito de ênfase; [] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas; ((xxx)) comentário do analista; (xxx) suposição de fala sem nitidez. Essas convenções foram feitas a partir de Marcuschi (2003).

5Os nomes são fictícios para preservar as identidades dos participantes.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 111-134. Dezembro, 2014.

escolares. Os turnos que destaco (assinalados com a letra “T” e ordenados numericamente) são do início do período da tarde, logo após o docente falar da relação entre a falta de dinheiro para vários setores públicos da sociedade e a corrupção.

T. 01. Profa. PDE 1: [O que] eu falo... nós temos um problema de sociedade sério... Mas isso está instaurado já... a gente não vai (se mover) contra isso. Agora é se pensar numa escola para uma sociedade que EXISTE... se/

T. 02. Prof. univ.: [então], por isso que estou trabalhando isso com vocês... você não muda a escola, tem que mudar a sociedade.... estudaram, já, PhelippeAriès? Alguém leu PhelippeAriès aqui?

T. 03: Nã::o ((vários professores))

T. 04. Prof. univ.: Então... passou do tempo, vamos lá... ((vai ao quadro para escrever o nome do autor citado, professores PDE copiam)).
(...)

T. 05. Profa. PDE 1: Em que época que ele viveu? Ou ele vive ainda?

T. 06. Prof. univ.: Hã? ((faz sinal indicando que não havia ouvido))

T. 07. Profa. PDE 1: Ele está vivo ainda?

T. 08. Prof. univ.: ESTÁ!... Ele é um cara::: Esse livro... Essa obra aqui... é um dos clássicos/

T. 09. Prof. PDE 3: [A ((diz o nome da professora)) está querendo matar o homem] ((risos))

T. 10. Profa. PDE 1: Tem que saber se ele vive na nossa sociedade, ou se eu vou estudar DE NOVO alguém do século ((inaudível)).
(...)

T. 11. Prof. univ.: Ó... Platão é atual... Aristóteles é atual (+)

T. 12. Profa. PDE 1: Eu sei, professor, mas/

T. 13. Prof. univ.: [agora...] Pode falar, desculpa...

T. 14. Profa. PDE 1: O que eu falo é assim... a gente tem que saber muito sobre a história... SÓ QUE (+) eu sou muito prática, eu acho que a gente tem que tentar resolver, do jeito que está assim, sabe... não adianta eu ficar aqui sentada reclamando, sem pensar numa solução para o que está acontecendo. (+) Eu não estou satisfeita em ir para a escola e fingir que ensino e os alunos fingirem que aprendem/

T. 15. Prof. univ.: [sim]

T. 16. Profa. PDE 1: Isso não está dando certo/

T. 17. Prof. univ. : [Isso é importante], agora/

T. 18. Profa. PDE 1: [a gente tem que] achar alguma maneira

Pensar a linguagem a partir do prisma dialógico bakhtiniano implica conceber que toda compreensão é uma recepção ativa da palavra do outro porque se manifesta como um elo na cadeia da comunicação discursiva. O enunciado é, assim, um elo que “não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 300). Desse modo, todo enunciado é uma réplica que contém a palavra alheia na medida que a assimila, a rejeita, a refuta, a reacentua, enfim, entra em jogo com ela, posicionando-se frente a ela.

No T. 01, as palavras do professor universitário ecoam nas palavras da professora-pde 1, primeiramente, em sentido de consonância: “nós temos um problema de sociedade sério”. A docente demonstra concordar com o formador em relação à crítica que ele teceu à sociedade brasileira, especialmente em relação à corrupção, questão abordada pelo formador imediatamente antes do pronunciamento da professora.

Já na sequência, no mesmo turno, outras vozes e outros discursos evidenciam um posicionamento divergente da professora-pde 1: (T.01) “Mas isso está instaurado já... a gente não vai (se mover) contra isso”. Ao utilizar o conector *mas*, a docente sinaliza uma orientação enunciativa que caminha para uma direção diferente do anteriormente dito; o que, naquele caso, era de concordância com a palavra do professor universitário. A palavra alheia começa agora a ser refutada pela enunciativa que rejeita o que entende ser a proposta de seu interlocutor: refletir sobre algo que a ela parece intransponível: a corrupção. Nessa mesma orientação, ao dizer que “a gente não vai (se mover) contra isso” a professora-pde1 acena para os limites da profissão docente, afinal, não cabe a este profissional resolver a questão histórica da corrupção. Nesse movimento dialógico, instaura-se o embate discursivo entre os dois enunciativos: de um lado, o professor universitário propondo um caminho reflexivo que passa por questões histórico-sociais mais abrangentes (no sentido de se referirem ao contexto social macro), do outro, a professora da educação básica oferecendo resistência a seguir esse caminho.

Essa resistência traz ressonâncias, além do mais, do próprio discurso presente nos documentos que orientam o PDE. O *Documento Síntese* do programa (documento que contém os objetivos, as premissas e esclarecimentos gerais sobre o programa) assume como um de seus pressupostos a “organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de educação básica” (PARANÁ, 2013, s/p). O documento inclusive critica as iniciativas de formação continuada que desconsideram “as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas” (*op. cit.*) e enaltece os fundamentos relativos à formação continuada referidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), no que concerne à associação entre teorias e práticas. Ou seja, a resistência da

professora parece refletir um embate, até mesmo, entre os pressupostos do programa e o que se faz efetivamente no seu desenvolvimento.

Em segmentos seguintes (T. 14 e 15), a professora reivindica outro posicionamento. Ao dizer (T.01) “agora é se pensar numa escola para uma sociedade que EXISTE” e (T.14) “não adianta eu ficar aqui sentada reclamando, sem pensar numa solução para o que está acontecendo” ela marca sua posição enunciativa como a de alguém que está ali para refletir, não sobre o que o professor universitário propõe, mas sobre outras questões. Reivindica, assim, a discussão de questões mais direta e claramente relacionadas às especificidades da escola atual, dentro da sociedade que existe, seja ela como for. Propõe que se pense a escola a partir de parâmetros reais e não ideais, sinalizando uma vontade discursiva de que as discussões se desloquem da sociedade para a escola. A professora se mostra, desse modo, alguém que está, sim, com disposição para as lutas e as mudanças, mas não pelo caminho que o professor universitário propõe.

O professor universitário, por sua vez, na passagem T.02, ignora essas ressonâncias: “você não muda a escola, tem que mudar a sociedade”. A negociação de sentidos entre os enunciadores, neste ponto, tende a reforçar o caminho argumentativo previamente escolhido pelo docente universitário. Embora ele conceda os turnos à professora-pde 1 e se disponha a ouvi-la (T. 06, 13 e 15), tanto essa assertiva, quanto o reforço que faz ao seu ponto de vista, referenciando outros autores (T. 11 “Platão é atual... Aristóteles é atual”), atuam como discurso de autoridade. Desse modo, apesar de estarem em embate discursivo, os turnos do professor não demonstram abertura de sua palavra aos apelos da professora-pde 1 (T. 14 “eu acho que a gente tem que tentar resolver”).

Nesse sentido, não há negociação entre a verdade apresentada pelo professor universitário e a solicitação da professora-pde 1 de que se discuta a escola e não a sociedade. Mantêm-se, assim, as duas palavras

imobilizadas, cada qual na sua posição: de um lado, a professora da educação básica buscando por respostas para o *aqui e agora*, e o professor universitário do outro, defendendo um caminho de reflexão mais longo, o qual passa pela sociedade antes de chegar ao espaço escolar. A palavra do professor universitário, desse modo, não se mostra aberta ao entrelaçamento com a da professora da educação básica.

A postura que observamos na cena acima – a qual se repetiu em muitos momentos do programa – caracteriza o tipo de resposta que é dada à solicitação de reflexão sobre a escola feita pelos professores da educação básica. O docente universitário limita-se à indicação de leitura de um autor, neste caso um autor francês (T. 02) e não há apontamentos sobre as questões abordadas na obra ou mesmo à pertinência entre essa sugestão e a solicitação da professora-pde. Não há, assim, indicações de possíveis respostas às questões feitas pela professora. Se Ariès pode trazer-lhe alguma resposta, ela terá de descobrir sozinha. A consequência desse modo de uso da palavra na formação de professores é que a tarefa de tecer inter-relações entre o conhecimento sistematizado e as demandas da escola fica a cargo exclusivo do professor da educação básica.

De forma bastante diferente, na outra cena a seguir, há indícios de uma postura mais aberta da professora universitária Melissa. A aula da qual extraí os excertos abaixo aconteceu no final do mês de agosto de 2013. Estavam presentes, assim como na cena anterior, aproximadamente 35 professores-pde. Entretanto, neste caso, por se tratar do *Curso III: Específico*, apenas professores de língua portuguesa participavam.

O recorte mostra o momento em que a professora universitária e um professor-pde discutem acerca de encaminhamentos teórico-didáticos sobre o trabalho com a interpretação de textos em sala de aula

e os diferentes sentidos que podem ser produzidos a partir da leitura de textos.

T. 20. Profa. univ.: ((pega um livro de sua mesa)) aqui... eu estou na trezentos e sessenta e seis... é:::... um sentido... é::: na trezentos e sessenta e seis... ‘um sentido só revela as suas profundidades... encontrando-se e contactando... com outro... com o sentido do outro...’ ((lendo)) então tem o sentido de um e o sentido do outro... ‘entre eles começa uma espécie de DIÁLOGO... que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas... COLOCAMOS para a cultura... do OUTRO... novas questões que ela mesma não se colocava...’((lendo)) que é o caso que eu estudei, do haikai... ‘nela procuramos resposta a essas questões... e a cultura do outro nos responde... revelando-se nos seus novos aspectos... NOVAS PROFUNDIDADES do sentido’ ((lendo))... né? ‘nesse encontro dialógico de duas culturas... elas NÃO se fundem... NEM se CONFUNDEM... cada uma mantém a sua unidade, e a sua INTEGRIDADE... ABERTA... mas elas... se enriquecem... mutuamente’... tá?... ((recoloca o livro na mesa)) então... não há... como não aproveitar... o texto do aluno... ou que o aluno diz... é estar aberto para esse APROVEITAMENTO... elas...elas são recíprocas...né?

T. 21. Prof. PDE 2.: E se/

T. 22. Profa. univ.: [é obvio que...] que tem que se pensar que existe uma tensão... que existe um conflito... que não é NADA simétrico... diálogo não é... “oi, tudo bem, oi tudo bem”... não é simétrico...tá? é sempre assimétrico... é sempre arena... ma::s... nós temos isso dentro do trabalho com... a sala de aula...

T. 23. Prof. PDE 2.: uma boa tática seria... ver o novo sentido sem dar pista da anterior ... depois mostrar... a anterior...

T. 24. Profa. univ.: mas talvez conhecimento prévio seja importante para ele construir esses novos sentidos (+) porque às vezes ele fica... ele...ele...vai ficar só no senso comum... e aí não chega a ter essa profundidade...

T. 25. Prof. PDE 2.: E se... e se... a gente deixasse ele ver o senso comum... analisar o senso comum...

T. 26. Profª. univ.: primeiramente o senso comum?

T. 27. Prof. PDE 2.: é.. e depois/

T. 28. Profª. univ.: [SIM]... é uma estratégia... tá? que é o que a gente utiliza... primeiro eu (articulo) tudo o que eu sei sobre isso... e agora... o que eu não sei... o que eu vou descobrir... esses novos sentidos...

T. 29. Prof. PDE 2.: deixar... deixar... fluir o senso comum?

T. 30. Profª. univ.: PO::sso deixar fluir o senso comum... mas eu não posso esquecer que eu não posso ficar só nisso/

T. 31. Prof. PDE 2.: [Ah sim!]

De forma semelhante à cena anterior, nesse excerto, a participação do professor da educação básica se caracteriza quase que exclusivamente pela busca de intersecções entre a palavra do professor universitário e as vozes que ecoam da escola. Nesse sentido, as perguntas que parecem orientar as questões do professor da educação básica são: *O que eu faço com tudo isso em sala de aula? Como isso pode me servir para o ensino?*

Assim, o primeiro aspecto que pode ser observado da fala do professor-pde 2 é que as demandas da sala de aula parecem ser sua maior preocupação. Praticamente todas as suas intervenções caracterizam-se pela orientação pragmática. Elas se orientam no sentido *do que fazer e como fazer* em sala de aula. O mesmo ocorre na cena anteriormente analisada, quando a professora-pde 1 indaga sobre a *maneira* como as questões problemáticas podem ser resolvidas.

Em suas colocações, o professor-pde 2 realiza o confronto entre as palavras alheias (da professora universitária) e as suas palavras e evidencia, nesse embate, o caráter ativo responsivo de sua compreensão

acerca do que está sendo tratado em sala: (T. 23) “uma boa tática seria... ver o novo sentido sem dar pista da anterior ... depois mostrar... a anterior”, (T. 25) “E se... e se... a gente deixasse ele ver o senso comum... analisar o senso comum”, “deixar... deixar... fluir o senso comum?”. Desse modo, ele não recebe passivamente o que a professora universitária diz, ele reelabora suas palavras, tendo em vista seus propósitos.

Ao assim proceder, o professor-pde 2 também provoca movimentos na palavra da professora universitária. Sua palavra, internamente persuasiva, exige da docente o trabalho de, juntos, pensarem na correlação entre a teoria que ela apresenta sobre a linguagem – bastante abrangente e não pensada para aplicação em sala de aula - e a prática de ensino de língua portuguesa.

A professora universitária, por sua vez, não se exime deste embate. Em quase todos os seus turnos (T. 22, 24, 28 e 30) ela aponta caminhos que podem ser tomados no exercício da docência tendo como base a fundamentação teórica por ela eleita. A professora oferece réplicas ao professor para que sua palavra também participe do mesmo movimento: (T. 24) “mas talvez conhecimento prévio seja importante para ele construir esses novos sentidos (+) porque às vezes ele fica... ele...ele...vai ficar só no senso comum... e aí não chega a ter essa profundidade”, (T. 30) “mas eu não posso esquecer que eu não posso ficar só nisso”. Essas réplicas se caracterizam por não serem rígidas, nem fechadas em si mesmas. Elas abrem espaço para o entrelaçamento com as palavras do outro: criam o terreno propício para a construção da palavra internamente persuasiva. Aliás, o próprio fato de se dispor a discutir questões relativas à prática escolar, já demonstra uma dada abertura da palavra da professora universitária.

Diferente do que aconteceu na primeira cena analisada, aqui a tarefa de tecer inter-relações entre o conhecimento sistematizado e as demandas da escola não ficam a cargo exclusivo do professor da

educação básica. Essa postura com mais espaço para o internamente persuasivo, como vimos em Bakhtin (1988 [1975]), é mais propícia para a apropriação do conhecimento, bem como favorece o processo de transformação da consciência individual.

5. Apontamentos finais

No caminho para as análises aqui expostas, propus examinar os contornos da interação entre a universidade e a escola no contexto do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Os resultados evidenciam, no seio do mesmo programa, diálogos distintos entre universidade e escola: um que favorece a manutenção da distância entre elas e outro que propicia a construção de conhecimentos específicos para o exercício da docência, com base no conhecimento teórico-científico.

Entendo que no papel de formador, é preciso que o professor universitário abra as fronteiras de suas verdades e negocie os sentidos do seu discurso com os professores da educação básica, construindo conjuntamente direções que possibilitem estabelecer relações entre o discurso acadêmico científico e a prática escolar. Ao manter-se rígido em seu posicionamento, sem abri-lo para discussão, o professor universitário exclui todas as possibilidades de que o professor da educação básica se aproprie dos discursos que ele apresenta. Agindo assim, apenas contribui para que não haja movimentos de apropriação do conhecimento por parte dos professores.

A partir dos resultados aqui apresentados, mesmo que parciais, pode-se dizer que há caminhos possíveis para que a universidade contribua para a construção de conhecimentos que atendam a demandas específicas da escola, desde que esteja aberta não apenas ao contato com os professores via cursos de formação, mas, sobretudo, que considere as vozes e as necessidades trazidas por eles a esses cursos.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- Bakhtin, M. M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1988[1975].
- _____. **Estética da criação verbal**. 4^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11^a ed. Hucitec: São Paulo, 2004[1929].
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O discurso na sala de aula: uma visão etnográfica**. I Seminário Internacional de Linguística e Língua Portuguesa – UFG – set. 1995.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ERICKSON, F. **La investigación de la enseñanza**. Merlin C. Wittrock II Metodos Cualitativos y de observación, MEC. 1989.
- _____. Qualitative Methods. (Tradução de Stella Maris Bortoni) In **Research teaching and Learning**. Volume 2. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v.8, n.3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. Apresentação. In KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e Formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- KLEIMAN, A. B.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN & CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ. Lei Complementar no 130, de 14 de julho de 2010. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, no 8262, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – Documento Síntese**, 2013. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf> Acesso em fev. 2013.

VALSECHI, M. C. **Desenrolando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber**. Dissertação (Mestrado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas-SP, 2009.

TEZZA, C. Sobre O autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4^a. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 231-256.

VALSECHI, M. C. **Desenrolando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber**. Dissertação (Mestrado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas-SP, 2009.