

## ACERCA DE DISCURSOS: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES

### DISCOURSES: WHAT TELL US THE TEACHERS

Cláudia Schvingel Bühring\*

Aline Rodrigues\*\*

#### RESUMO

Este artigo é oriundo de discursos evidenciados durante algumas formações continuadas com docentes de duas escolas públicas localizadas na região sul do país. O objetivo está em problematizar aspectos relativos às enunciações de um grupo de professores acerca de assuntos emergentes na educação, como Avaliação e Projeto Político-Pedagógico. Metodologicamente de cunho qualitativo, fez-se uso de uma pergunta e do diário de campo das pesquisadoras. Teoricamente esta investigação sustenta-se com questões relativas a algumas ferramentas foucaultianas, como enunciação e discurso. Como resultados, inferimos que as enunciações dos professores nas duas escolas investigadas configuram-se em torno de expressões que atravessam gerações de professores, os clichês da educação e que há muito a investir na formação continuada dos professores, como princípio e espaço de potência para a criação no ensino.

**Palavras-chave:** Ensino. Formação continuada. Escola básica.

#### ABSTRACT

This article comes from discourses evidenced during some continued formation with teachers from two public schools located in the southern region of Brazil. The purpose is to problematize aspects related to the enunciation of a group of teachers about emerging issues in education, as Evaluation and Political Pedagogical Project (PPP). Methodologically of qualitative nature, a question and the researchers field diaries were used. This research, theoretically, sustains itself with issues relating to some Foucauldian tools like enunciation and speech. As results, we infer that the enunciations of the teachers in both schools configure around expressions that cross generations of teachers, cliches surrounding education; therefore, there is a lot to invest in continued education for teachers, as principle and power for creating in teaching.

**Keywords:** Teaching. Continued formation. Basic School.

#### Introdução

A nossa docência até certo momento foi marcada somente por entradas e saídas da sala de aula. Nesses passos, muitas palavras foram ditas, escritas e outras

---

\* Doutoranda em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates. [clau.dia1@hotmail.com](mailto:clau.dia1@hotmail.com)

\*\* Doutoranda em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates. [aliner@universo.univates.br](mailto:aliner@universo.univates.br)

(re)produzidas, acompanhadas por um pensamento linear que habitava nosso fazer pedagógico. Esses passos, em alguns momentos, ou melhor, em vários, encontravam-se em desarmonia.

Por conta disso, sentimos necessidade de um estudo mais aprofundado na academia acerca de questões relativas às formas de atuar com o ensinar e o aprender dos nossos estudantes e de como nossos colegas professores também se relacionavam com a aprendizagem de seus estudantes e com a sua própria aprendizagem. Então, nos inserimos em grupos de estudos e em um programa de pós-graduação de um curso de Mestrado. Esse aprofundamento teórico nos levou para “pensamentos outros” em relação à “forma”, “fôrma”, como vínhamos operando com aspectos relativos ao ensinar e ao aprender.

Todo esse processo de formação nos encorajou e possibilitou que alguns trabalhos de formação continuada fossem pensados com professores de diferentes municípios. Formações estas realizadas através do Instituto Palavras<sup>1</sup>. Todas as enunciações dos professores expressas neste artigo são oriundas de formações continuadas realizadas em duas escolas públicas, localizadas em dois municípios no interior da região sul do Brasil, que tinham como tema a Avaliação e o Projeto Político-Pedagógico. Os professores participantes também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informados sobre os detalhes da pesquisa.

Os encontros de formação continuada são espaços em que se reúnem muitos profissionais da educação, de diversas áreas do conhecimento e de diferentes níveis de formação. Durante as formações, começamos a identificar algumas enunciações expressas por alguns professores, das duas escolas públicas. A partir dessa constatação, algumas problematizações: Por que essas enunciações no meio educacional ganham força quando são promovidos encontros de formação e por que perpassam gerações de professores, ou seja, viram clichês da educação?

Essas perguntas movimentaram novamente nosso pensamento, nos levou a movimentar estudos e, assim, à escrita deste artigo. Uma escrita que não pretende denunciar, nem apontar, muito menos emitir juízo por meio de binarismos, mas uma escrita que tem o intuito de problematizar as enunciações que surgiram no ano de 2015 em encontros de formação continuada com professores. Portanto, concordamos com Henz

---

<sup>1</sup> O Instituto Palavras é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com sede em Lajeado/RS/BR. Atua nas áreas da educação, meio ambiente, direitos humanos e economia solidária, através de programas voltados a diferentes públicos, como educadores, catadores, agentes de segurança pública, estudantes, em forma de seminários, cursos, projetos e assessorias.

(2009, p. 69) quando alude que pesquisar sobre esta formação de professores a que nos propomos, requer um esforço coletivo, pois pesquisar a formação de professores requer pensar em forças do coletivo que produzem outras forças de pensar e aprender, que são as forças dos alunos, que são nos quais os discursos dos professores também são derramados.

### **Caminhos metodológicos**

Durante as formações continuadas dos professores de duas escolas da região sul do Brasil, fizemos uso de dois procedimentos metodológicos: pergunta e diário de campo. Assim, novamente estudamos com afinco os dois procedimentos metodológicos, tratados a seguir de forma sucinta. Algumas das enunciações dos professores, registradas por meio dos procedimentos metodológicos, estão agrupadas em retângulos, conforme o assunto em torno da Avaliação e do Projeto Político-Pedagógico.

Destacamos três teóricos nos quais nos apoiamos para a utilização de perguntas em nossa pesquisa, são eles: Gadamer (1997), Costa (2005) e Fischer (2002). Com esses autores percebemos que, numa pesquisa qualitativa, as perguntas não emergem de qualquer ponto definido pelo pesquisador, mas elas surgem de movimentos instáveis, insatisfeitos e incomodados, aos quais se desconfia. As perguntas apontam para questões que atingem o hoje e que, assim que ecoarem respostas, já produzem outras perguntas e assim incessantemente perguntas estarão a todo o momento sendo criadas, movimentando o pensar.

Pensando assim, perguntas sobre o que perguntar veio a nossa mente e embasadas nos autores, decidimos por perguntar o que empiricamente ocorre com situações que teoricamente nos deparamos.

A arte de perguntar em pesquisas qualitativas envolve um olhar atento do pesquisador a questões emergentes no campo empírico. De fato, não são quaisquer perguntas, mas aquelas que tomam o pesquisador e que provocam outras perguntas, suscitando reflexões em torno do tema pesquisado. Nesse sentido, para uma das escolas participantes da pesquisa, ao final de um dos encontros de formação, depois de discutido o assunto “Avaliação”, foi apresentada a seguinte pergunta: “Qual o próximo passo? Uma pequena escrita avaliativa”. Ou seja, a partir do que foi abordado e problematizado durante a formação continuada, tendo como assunto “Avaliação”, os professores foram provocados a escrever respostas para a questão. O grupo de professores respondeu a

pergunta em uma das reuniões pedagógicas da escola. As respostas foram encaminhadas até nós, formadores, e problematizadas em uma formação subsequente com o mesmo grupo de professores.

Outro procedimento metodológico utilizado: o diário de campo. É uma ferramenta usada para sistematizar as experiências vivenciadas, que depois serão problematizadas e analisadas. A escolha pelo diário de campo se deu pela necessidade de registrar as enunciações dos professores. Sua escrita ocorreu durante o período de formação continuada.

O diário de campo pode ser manuseado de acordo com a escolha de cada pesquisador e por isso, ora incluíamos frases, ora palavras soltas e, por vezes, até desenhos foram registrados. Dessa forma, procurávamos registrar enunciações dos professores que julgávamos potentes para responder o problema deste artigo. A respeito do registro no diário de campo, percebemos que algumas temáticas foram recorrentes e com elas procuramos “[...] sob a presença da teoria, que a escrita do diário de campo não servisse apenas como instrumento de registro das observações participantes, mas, sobretudo, de reflexão” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 75 e 76).

Ressaltamos que os apontamentos retratados no diário de campo mostram uma realidade vista através do olhar das pesquisadoras, permeado por nossos pontos de vista, sendo, nesse sentido, um olhar subjetivo em relação ao que julgamos importante mapear. Ainda sobre o diário de campo, Barros e Passos (2009, p. 172) afirmam que:

Entender que toda pesquisa é intervenção, compromete aquele que conhece e quem (ou o que) é conhecido em um mesmo plano implicacional. O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar. E para quê registrar o processo? O que fazer com este registro? A quem endereçá-lo? O registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os pesquisados.

Por conta da escolha metodológica e dos entendimentos a respeito da mesma, os quais sustentam esta investigação, concordamos com Corazza (2002, p. 123), quando diz “[...] não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. [...] não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos toma, no sentido de ser para nós significativa”.

De fato, operamos com os procedimentos metodológicos descritos anteriormente porque esses nos tomaram e foram significativos para este estudo e para reflexão com o grupo de professores.

### **Algumas proposições teóricas: enunciação e discurso**

Ao falar sobre enunciação e discurso não poderíamos deixar de falar sobre as teorizações de Michel Foucault, teórico que nos abre portas em torno dessa temática e nos dá entradas para pensarmos sobre o que se propõe este artigo. Foucault (2012) sinaliza pistas nas quais iremos nos apoiar a fim de dar vazão ao que discursam os professores.

Inspiradas nos conceitos de enunciação e discurso encontrados nas teorizações do autor acima citado e de seus comentadores buscaremos apoio para tentar entender o motivo pelo qual os professores enunciam estes ou aqueles discursos. Pensando com Foucault (2008, p. 116) “[...] diremos que há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido. Cada uma dessas articulações tem sua individualidade espaço-temporal. Duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas, haverá duas enunciações distintas”. Dessa forma, percebemos que a enunciação não se repete, é singular no tempo e no espaço.

Ainda na esteira do pensamento foucaultiano encontramos que, mesmo sendo repetida pelo mesmo sujeito, nunca haverá enunciação igual. Nesse sentido, cada época histórica cria discursos que são encarados como verdades absolutas, ou seja, o que é verdade hoje, num futuro muito próximo pode ser que seja uma inverdade. Esses discursos que são produzidos como regime de verdade possuem uma seleção e um controle, ou seja, para que sejam validados, depende quem os criou, normalmente, entrando o poder como este produtor de discursos.

O discurso, além de estar relacionado com o poder, podemos afirmar que ele produz também modos de saber e de ser na sociedade, pois através dele os sujeitos moldam suas vidas, suas condutas e suas escolhas, muitas vezes esquecendo sua característica de mutabilidade. De acordo com Fischer (2012) são os acontecimentos do hoje e seus respingos que estão em jogo, não se busca saber de onde originam as enunciações que se tem no presente, apenas aceita-se os discursos como verdades. A origem dos discursos evidencia as condições de criação de um discurso, que se modifica de acordo com o lugar e o instante que se produz. É o que se enuncia dentro de cada discurso que é tomado como verdade.

Assim, os discursos estão intimamente ligados aos regimes de verdade, não é que eles descobrem verdades, mas eles criam as mesmas. Nesse sentido, percebemos que os discursos possuem variantes e constantes trocas, dependendo de quem anuncia e de quem

recebe, suas ligações entre diferentes tempos e espaços e suas relações entre os assuntos tratados.

### **O que dizem os professores**

Os encontros das formações continuadas nas duas escolas começavam com as apresentações dos professores: seus nomes, locais de trabalho, detalhes sobre suas atuações. Nesse momento, já expressavam algumas frases que valem ressalva, pela pulsação que as afirmações tomam:

Estou há 4 meses de me aposentar.

Estou quase pendurando as chuteiras.

Diário de campo

Podemos observar que essas enunciações estão condicionadas a uma vislumbração da aposentadoria e aguçam questionamentos dos mais variados: Por que esses professores ainda estão na escola? O encanto se perdeu? Por que o desânimo estampado no tom de voz enquanto falam? Essas questões nos remetem ao texto de Corazza (2008), quando pergunta: “Por que somos tão tristes?”. E a autora segue perguntando:

Somos tristes? Como pode alguém dizer isso, se nós, professoras e professores, dançamos, cantamos, rimos, até gargalhamos, quando fazemos assembleias e passeatas, tocamos sinetas nas praças e nos palácios dos governos, realizamos festas de São João, Dia do Índio, das Mães, dos Pais? [...] Quem diz que somos tristes, se uma de nossas diversões preferidas é reclamar dos alunos e, principalmente, de suas famílias? [...] Quem se atreve a dizer que somos tristes no modo como nos relacionamos com nosso ofício de educar?

De fato, a partir das reflexões de Corazza (2008), ainda podemos continuar afirmando que somos tristes? Ou estes professores perderam o desejo de educar? Apoiadas nas teorizações, acreditamos que os momentos de formações continuadas dos professores são encontros e espaços de devir-simulacro e de potência para a criação no ensino. Para Corazza (2013), o devir-simulacro é o próprio processo do desejo de educar do professor, do professor que é, do professor-artista que entra em zona de vizinhança e permite ser um estranho, um extraterrestre que estranha as formas legitimadas da escola, que não representa, que não assemelha e que não identifica. Ou seja, o simulacro, é uma

instância que compreende uma diferença em si. Para a autora, “Isso é, a partir do educador que é, dos fundamentos, metodologias, pedagogias que aprende; de como sabe exercer a profissão; [...]” (CORAZZA, 2013, p. 26). Corazza (2013, p. 26-27) diz que este devir-simulacro pode acontecer com todos os professores, pois para ela todos “[...] possuem potência para outras possibilidades inatuais e para outros devires”.

Nas expressões anteriores, (re)lidas no diário de campo, está traçado um “desgosto”, um “ranço” que muitas vezes a docência carrega consigo, atravessando gerações de professores. Os professores parecem não ver a hora de se aposentar, para sair da escola, para fazer qualquer outra coisa que não seja dar aulas ou conviver com alunos. Por quê? Por que não escolheram outra profissão? Em contrapartida, mais alguns excertos rebatem:

Alunos sem postura (Diário de campo).

A falta de interesse e comprometimento do aluno. O nosso papel é estimular a busca pelo conhecimento, estamos fazendo o contrário dando tudo e mesmo assim não há retorno (Pergunta).

Alunos indisciplinados/ Falta de interesse com os assuntos abordados (Pergunta).

Os alunos não têm mais respeito com os professores. (Diário de campo).

Falta de valores e de limites dos alunos (Pergunta).

Dificuldades e problemas que acontecem em sala de aula (Pergunta).

Nesses excertos, observamos o quanto os alunos são julgados por sua “indisciplina” e “falta de interesse”. Estariam, dessa forma, os alunos desinteressados pelas aulas, reagindo de forma indisciplinada com os professores? Reagindo a quê? Para Traversini (2011), os alunos gostam de frequentar a escola, mas o preço que pagam é ter aula. A autora ainda pergunta: “Estará a escola contemporânea desencaixada, em descompasso com os tempos atuais?” (TRAVERSINI, 2011, p. 1). Seria um desencaixe da escola com o aluno contemporâneo?

Também é interessante analisarmos o conceito “(in)disciplina”. Traversini (2011), ao problematizar os pareceres descritivos dos professores, evidencia que em muitos destes o que ganha maior destaque ou relevância é a descrição dos comportamentos dos alunos, ou seja, a (in)disciplina. A descrição do conhecimento no parecer descritivo passa a segundo plano. Para a autora:

[...] a chamada indisciplina assume tais proporções, que fica difícil identificar o que o aluno conseguiu ou não aprender; os professores somente têm informações do que o aluno aprendeu pelas respostas das questões de provas ou dos trabalhos solicitados como forma de avaliação, pois devido ao grande número de turmas e de alunos com os quais os professores de áreas específicas trabalham, torna-se difícil identificar os conhecimentos aprendidos (TRAVERSINI, 2011, p. 7).

Conforme o dicionário Contemporâneo, a palavra indisciplina quer dizer “Ato ou procedimento que contraria princípios de disciplina” (AULETE, 2011, p. 490). De fato, estariam os alunos contrariando princípios da (in)disciplina? E o que entendemos por (in)disciplina? Ainda no mesmo dicionário, encontramos para a palavra disciplina: “Princípios de ordem estabelecidos para o funcionamento adequado de instituição, atividade, etc.” (AULETE, 2011, p. 490).

Nesse sentido, estaria a (in)disciplina atrelada à falta de “autoridade” dos professores? No que expressam as enunciações a seguir, estariam os professores destituídos de autoridade ou permissivos demais?

Professor destituído de autoridade.

Política governamental da permissividade.

(Problema)

Diante dessas colocações, provocamos: Ao invés de culparmos as políticas governamentais, o que podemos criar com nossos alunos, em nossas aulas? Como provocar o pensamento? Acreditamos que constantemente somos “[...] submetidas a um jogo permanente de forças que ora incita seus gestos, ora os oprime” (DULCI; AQUINO, 2009, p. 172). No entanto, concordamos com as palavras de Zordan (2009, p. 57), quando diz que:

Quem ensina apaixonadamente gosta de transvalorar. Criar valores, operar com a loucura dos sentidos. De outro modo, não estaria submisso ao baixo valor mercantil do magistério. [...]. Quem quer ensinar esquece. E vive. A matéria, as palavras, os livros. Ensinar é uma arte.

Assim, cada professor pode deixar-se levar pela paixão, imerso na alegria que é ensinar. As trocas que cada encontro produz podem servir de trampolim para que outras e criativas possibilidades possam surgir, em meio às potências que cada sujeito carrega consigo, criando um ambiente para fruição do pensamento.

Em meio às enunciações desses excertos, voltadas para pontos não tão positivos da docência e desanimadores, recriando o que é de uso comum e que emerge entre os professores. Podemos observar a seguir:

Hoje temos grandes desafios nas escolas (Diário de campo).

O que realmente é “desestimulante” é que no final àquele aluno que busca que faz e que é comprometido tem o mesmo resultado que àquele que não fez nada e ainda prejudicou o aprendizado de outros, também é aprovado (Pergunta).

Não sei mais o que fazer (Pergunta).

Diariamente caminhamos, tropeçamos e por vezes até tombamos (Diário de campo).

Professor que precisa passar mesmo se a aluna não tiver condições (Pergunta).

Ele não se preocupa porque sabe que não vai reprovar (Diário de campo).

E as queixas continuam. Sobre elas, Benedetti e Dulci (2009, p. 191) afirmam que os “[...] sintomas de inconformidade, fúrias súbitas, isolamento, imoralismo, paganismo, desobediência, devassidão, ostracismo voluntário, entre vários outros, anunciam o processo”. Um processo inerente a docentes desacreditados ou cansados. De acordo com os autores, esses sintomas podem causar “danos morais irreversíveis às futuras gerações” (BENEDETTI; DULCI, 2009, p. 191). Lamentações. Reclamações. Lamúrias. Queixas. Burburinhos. Esses termos não poderiam ser questionados e/ou substituídos do vocabulário docente pelas palavras criação, alegria, contágio, potência, charme, interesse, devir, resistência, entre outras? Deixamos a pergunta em aberto, para desafiar, lembrando as palavras de Zordan (2009, p. 56): “[...] os alunos só aprendem quando contaminados pelas paixões do professor”.

Se já não estamos atrasados, quem sabe é chegada a hora de

[...] começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo - da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, [...] (CORAZZA, 2002, p. 118).

Ao ler os escritos de Corazza (2002), passamos a suspeitar e duvidar do sentido consensual e cristalizado em torno das enunciações que habitam nossos modos de ser e estar no mundo, ou seja, nossos mesmos modos, mais uma vez, de operar com o ensinar e o aprender.

Outra questão de destaque entre as enunciações dos professores é a família. A seguir destacamos algumas manifestações a respeito da ausência da família na participação da vida escolar dos alunos.

Mas a família não está preocupada, não vem nunca para a escola e as que vem são de alunos que não precisam (Diário de campo).

Abandono familiar (Pergunta).

Mora com a avó e ela não sabe mais o que fazer (Diário de campo).

Falta de apoio da família para com a escola (Pergunta).

Ninguém olha por ele em casa (Diário de campo).

E a família, nem está aí para o que acontece e nem dá conta dessas crianças (Pergunta).

Mas também, olha a família que ele tem (Diário de campo).

No livro “Dicionário das ideias feitas em educação”, Corazza e Aquino (2011, p. 55) expressam o significado de família como “um mal necessário. Afinal, sem os pais, os avós, os tios e, o papagaio, de quem os professores se queixariam?” Já nessas colocações dos autores percebemos, sutilmente, que discursos pedagógicos estão atrelados às famílias dos alunos, assim como constatado em nossos registros. Afinal, dar a culpa para alguém é mais cômodo.

Sabemos do papel e da importância da presença da família na escola. Gostaríamos de deixar claro que corroboramos com a ideia de que o trabalho da escola, concomitante com um trabalho familiar, ocorre com mais eficácia, no entanto, não havendo a participação da família, cabe ao professor desafiar-se a criar outras estratégias em sala de aula para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Já que a família não olha para a criança, conforme os excertos trazidos pelos professores, a escola olhará, criando alternativas para que essa criança aprenda e movimente seus interesses, independente do contexto em que esteja inserida.

Também em nossa investigação, percebemos enunciações em torno da inclusão escolar, sobre a qual os professores demonstram seus descontentamentos, como mostram os excertos na sequência.

Inclusão, com problemas graves quando deveriam estar em instituições especializadas.

Conciliar a atenção entre a turma e o aluno especial.

(Pergunta)

Corazza e Aquino (2011, p. 78) trazem a inclusão como outro tema que é muito recorrente na fala dos professores. Em relação à palavra, os autores dizem que inclusão é o “modo contemporâneo de exterminar a diferença”. Comumente, alunos incluídos são alvos de queixas por parte dos professores, os quais veem esses alunos apenas pelo viés negativo da diferença, enquanto desvio.

No entanto, apesar de muitas queixas e reclamações, em nossa investigação encontramos outros e semelhantes pontos que confortam o discurso queixoso dos professores:

Alunos que trazem novidades, os que participam, enriquecem as aulas, que estudam, questionam (Pergunta).

Mas tem aqueles alunos que ainda questionam e são interessados (Diário de campo).

Os que perguntam são a minoria (Diário de campo).

Nesses excertos, percebemos o quanto ainda alguns alunos acreditam na potência dos professores e do ensino, manifestando um desejo pela aprendizagem e pelas trocas que são produzidas na escola. Alunos que apostam num professor, pensando na ideia de que “[...] quem ensina sabe que a coisa tem outro sabor quando dividida. [...] Quem ensinou algo sempre estará naquilo que quem aprende leva” (ZORDAN, 2009, p. 57). Ainda com Kohan (2009, p. 152-153), concordamos quando diz que

[...] não sabemos por que se aprende, o que se aprende, como se aprende, nem para que se aprende. Nunca o saberemos. Mas é ali que a pedagogia se torna interessante: quando deixa aprender sem se preocupar em dirigir o que se aprende, como se aprende, para que se aprende.

Professores e alunos questionadores, sujeitos sedentos pelo conhecimento, que estão na escola a fim de experienciar o pensamento e recriar-se na multiplicidade dos sujeitos que habitam o espaço escola. Estes, de fato, aprendem, reaprendem a cada movimento ou a cada soar do sinal que marca e organiza o tempo dentro da escola são proposições que incitam para uma docência marcada com outras (re)criações para um ensinar e aprender potente.

### **Considerações Finais**

Findamos a discussão aqui apresentada pensando que ainda há muito a fazer, principalmente em se tratando de políticas públicas que incentivem as formações

continuadas dos professores, mesmo que nas enunciações expressas neste artigo tenhamos constatado algumas pistas, ou seja, os encontros de formação continuada estão movimentando os pensamentos dos professores. Em muitas enunciações os professores fazem uso de palavras ou expressões que perpassam a educação, outras movimentam e impulsionam para a potência do ensinar e do aprender, mas alguns ainda estão fazendo ressoar o pensamento e as “formas” “fôrmas” de pensar o ensino.

Cabe destacar a importância da nossa função nas formações continuadas. Somos formadores de professores, portanto, o estudo e o aprofundamento teórico permeado de práticas são fundamentais para pensarmos outros modos de criação no ensino. Em relação aos resultados, não tivemos preocupação em analisá-los quantitativamente, mas de problematizá-los. Portanto, podemos destacar que aconteceu uma discussão provocadora em relação aos temas escolares - Avaliação e Projeto Político-Pedagógico - e nesses debates alguns atos de profanação ecoaram discretamente.

Acreditamos ter alcançado o objetivo que inicialmente buscamos, pensando que problematizamos alguns poucos aspectos relativos às enunciações de um grupo de professores acerca de assuntos emergentes na educação. Estas problematizações não ocorreram de maneira totalitária, uma vez que as formações suscitam sempre discursos que não podem ser generalizados nem congelados como verdades, mas que devem ser encarados como moventes e mutáveis, por isso compreendemos algumas poucas enunciações.

As enunciações dos professores nas duas escolas investigadas configuram-se em torno de expressões que atravessam gerações de professores, os clichês da educação e que há muito a investir na formação continuada dos professores, como princípio e espaço de potência para a criação no ensino. Quando falamos em discursos encontramos seguidamente uma repetição que ocorre entre os professores de frases que parecem ser chaves quando se trata de alguns assuntos recorrentes no campo da educação, como exemplificaram os excertos dos retângulos deste artigo.

São nos encontros destinados às formações de professores que os formadores podem tentar movimentar estes discursos fazendo com que os professores reflitam e pensem em movimentos para modificar estas frases clichês que se repetem nas escolas. A potência está em um formador criativo e dinâmico que sacuda o pensamento dos professores, fazendo com que os mesmos sejam provocados a pensar por outras vias, criando outras possibilidades discursivas e momentos onde o devir-simulacro possa acontecer, permitindo que ocorram diferentes conexões entre o ensinar e aprender. Por

fim, para não finalizar, não queremos encerrar o estudo desses resultados neste curto espaço-tempo, mas, pelo contrário, que essa escrita possibilite maiores discussões acerca dos temas abordados.

## **Referências**

AULETE, C. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

BARROS, R. B.; PASSOS, E. Diário de bordo – de uma viagem intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BENEDETTI, S.; DULCI, T. S. S. (Trans) valorização do magistério. In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009.

Calvino, Í. **Um general na biblioteca**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

\_\_\_\_\_. **Por que somos tão tristes?** Palestra Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque). 2008. Disponível em: <<https://www.unifebe.edu.br/04proeng/formacaocontinuada/20082/materialpalestras/poquesomostao trist es.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

\_\_\_\_\_.; AQUINO, J. G. **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: \_\_\_\_\_.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

DULCI, T. S. S.; AQUINO, J. G. Sociedade de controle. In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALLO, S.; SOUZA, M. de S. Introdução. In: GALLO, S.; SOUZA, M. de S. (Orgs.). **Educação do Preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004. p. 9-28.

HENZ, A. de O. Formação de professores. In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009. p. 67-70.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 63-85.

KOHAN, W. O. O que é pedagogia? In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009. p. 151-153.

TRAVERSINI, C. S. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: SBECE, 4., SIECE, 1. **Anais...** Canoas: Ulbra, 2011. p. 12.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZORDAN, P. Ensinar. In: AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M. (Orgs.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papirus, 2009. p. 55-59.