



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Jane Cleide dos Santos de Sousa

**Atividade de trabalho do professor: um estudo discursivo dos saberes da  
experiência**

Rio de Janeiro  
2009

Jane Cleide dos Santos de Sousa

**Atividade de trabalho do professor: um estudo discursivo dos saberes da  
experiência**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna

Rio de Janeiro  
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S725	<p>Sousa, Jane Cleide dos Santos de. Atividade de trabalho do professor: um estudo discursivo dos saberes da experiência / Jane Cleide dos Santos de Sousa. – 2009. 169 f.</p> <p>Orientadora: Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Análise do discurso – Teses. 2. Prática de ensino – Brasil – Teses. 3. Escolas públicas – Brasil – Teses. 4. Ensino supletivo – Brasil – Teses. 5. Professores de ensino supletivo – Brasil – Teses. 6. Professores – Formação – Brasil – Teses. I. Sant'Anna, Vera Lúcia de Albuquerque. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 82.085</p>
------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação

---

Assinatura

---

Data

Jane Cleide dos Santos de Sousa

**Atividade de trabalho do professor: um estudo discursivo dos saberes da  
experiência**

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre,  
ao Programa de Pós-graduação em Letras  
da Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Área de concentração: Linguística

Aprovado em: 15/04/2009

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof. Dr. Décio Rocha  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Botelho França  
Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIRIO

Rio de Janeiro  
2009

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação a todos os professores que se esforçam para, de alguma forma transformar o mundo...*

*e*

*a todos os alunos de escolas públicas deste país que, por motivos diversos, são impedidos de terem acesso a uma educação plena, de qualidade...*

## AGRADECIMENTOS

Família, base, porto seguro, lugar de aconchego e amor, dádiva de Deus:

Agradeço aos meus filhos amados, Gogó e Joãozinho, por compreenderem minhas ausências, meu mau humor, meu cansaço e ainda assim continuarem a me dar carinhos, beijos doces, abraços apertados...

Ao meu queridíssimo Paulo, companheiro de todas as horas, amigo, incentivador de meus projetos e parte de todos eles. Obrigada pelas noites viradas discutindo e revisando esta dissertação, pelo carinho, pelo amor...

À minha mãe, Penha, mulher forte e guerreira. Obrigada por ter me ensinado a viver a vida;

Aos meus irmãos, Russeam, Josevânia e Elisabete por serem parte de mim, serem a minha família querida;

Amigos:

Aos meus amigos, por compreenderem o meu momento e saberem esperar pela minha companhia;

Aos meus companheiros e grandes amigos de mestrado, aos amigos do Seminário Temático por compartilharem comigo dos prazerosos e enriquecedores momentos de discussão, debate, aprendizado e troca de experiências. Em especial, não poderia deixar de citar alguns nomes que percorreram comigo esse caminho mais de perto: Augusta, Meichele, Katharina, pessoas que muito admiro;

Ao Bruno Deusdará, grande amigo, pessoa inteligente e generosa, por quem nutro profunda admiração. Obrigada por se importar com o meu trabalho, disponibilizar-se a co-orientá-lo e dar a ele valiosíssimas contribuições;

À Glauce Laranjeira, amiga de vários momentos, revisora de meus textos, pessoa que muito admiro e quero bem;

À Dayala Vargens, Rosane Manfrinato e Cristina Giorgio por torcerem sempre por mim, me ajudarem de várias formas, me dedicarem carinho, amizade, palavras de incentivo.

Trabalho:

À minha Diretora educacional, Lílian Lopes, por me abrir sua escola, receber-me tão bem, por me mostrar seu lado humano tão batalhador, por amar nossa escola e lutar incansavelmente por seus alunos e professores;

À Sônia Gouvêa, minha coordenadora educacional, por me apoiar em minhas idéias, incentivar o meu trabalho como professora, dividir comigo suas experiências profissionais e de vida e assim me ensinar tantas coisas...

Aos professores da escola em que trabalho e que participaram desta pesquisa. Pessoas lutadoras, resistentes às diversidades, que mesmo diante de grandes obstáculos não desistem de fazer o seu trabalho da melhor forma possível, dando o melhor de si para que nossos alunos de escolas públicas possam ter acesso a mais oportunidades.

UERJ:

A todos os professores da Uerj, acadêmicos de primeira grandeza, que contribuíram para a minha formação e aperfeiçoamento;

Aos meus professores de mestrado, em especial, ao professor Décio Rocha, por sua dedicação ao curso, seu trabalho competente e pelas considerações enriquecedoras ao trabalho na etapa de qualificação.

À UERJ, instituição querida, local de formação de excelência dos profissionais de nível superior do Estado do Rio de Janeiro e aos seus funcionários.

Orientadora:

À minha querida Vera Sant'Anna.

Necessito ser direta ao lhe falar: Saiba que minhas palavras certamente não serão capazes de expressar a dimensão da minha gratidão e carinho por você, porém, ainda assim insisto em dizer o quanto cresci ao seu lado, o quanto amadureci com seus ensinamentos, o quanto gostei e me senti mais rica por poder compartilhar contigo alguns momentos importantes da minha vida. Se hoje estou “aqui” agradeço a você. Obrigada por rir e chorar ao meu lado, por me fazer acreditar em coisas que eu não via, por ter sido tão próxima e generosa comigo. Obrigada por ter me orientado de maneira tão competente, suave, disponível... Obrigada por tudo!

## RESUMO

SOUSA, Jane Cleide dos Santos de. *Atividade de trabalho do professor: um estudo discursivo dos saberes da experiência*. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Este trabalho tem por objetivo investigar saberes advindos da atividade profissional do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas e de que modo esses saberes foram construídos discursivamente. Entendemos que a fala do professor sobre o seu trabalho integra um conjunto de enunciados que contribuem para a construção de uma determinada forma de agir e pensar sobre a atividade profissional, definindo suas regras de funcionamento. Como introdução, procedemos a um breve histórico da educação pública brasileira, observando sua subordinação a medidas políticas que se definiram como recursos prescritores do funcionamento do ensino e da atividade de trabalho do professor em nosso país. Posteriormente, tecemos considerações acerca da noção de trabalho apresentada pelos estudiosos dos campos da ergonomia da atividade e da ergologia. Demos foco, principalmente, aos estudos ergológicos de Yves Schwartz (2002, 2004, 2007), no que concerne a um olhar para o trabalho a partir do ponto de vista da atividade desempenhada pelo profissional e sua distância da prescrição do trabalho. Entendemos que da realidade do trabalho emanam regras próprias que norteiam o seu funcionamento e elas são capazes de estabelecer um código de conduta entre o grupo profissional que exerce a atividade. Sobre o enfoque discursivo, adotamos a perspectiva da Análise do Discurso de base enunciativa (AD), destacando-se Maingueneau (1997, 1998, 2002, 2005), Brandão (2002), Serrani (1993). Sob essa teoria discutimos os conceitos de formação discursiva, interdiscurso, memória discursiva, heterogeneidade enunciativa e reformulação parafrástica, elevando-os a conceitos fundamentais para a nossa pesquisa. No capítulo metodológico, descrevemos o percurso da pesquisa, o qual inclui os seguintes pontos: a construção do *corpus* a partir da elaboração de questionário (Daher, 1998) e posterior realização de discussão em grupo (Machado, 1998) entre os sujeitos da pesquisa. A análise seguiu marcas de reformulação através de paráfrases presentes nas falas dos professores, as quais nos permitiram percorrer pistas discursivas que remetiam a uma memória coletiva sobre o fazer docente. Através desses vestígios de memória, foi-nos possível refletir sobre posições enunciativas estabelecidas e sobre os sentidos que se depreendiam dessas posições, corroborando com um certo modo de ser professor. Tais sentidos colaboraram para a compreensão da configuração dos discursos em análise e, sobretudo, do que eles teriam a dizer sobre o trabalho do professor de escola pública, mais especificamente de EJA. Observamos, portanto, o funcionamento relacional entre os discursos que, de forma explícita ou implícita, eram chamados ao debate e observamos como esse funcionamento fortalecia a prática docente, estabelecendo entre os integrantes do grupo em questão um código interno de conduta.

Palavras-chave: Trabalho do Professor. Educação de Jovens e Adultos. AD. Interdiscursividade. Memória Discursiva. Heterogeneidade Enunciativa. Reformulação Parafrástica.



## RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo investigar los saberes advenidos de la actividad profesional del profesor de la Educación de Jóvenes y Adultos(EJA) en escuelas públicas y de qué manera esos saberes han sido construidos discursivamente. Entendemos que el habla del profesor sobre su trabajo integra un conjunto de enunciados que contribuyen para la construcción de una determinada forma de actuar y pensar sobre la actividad profesional, definiendo sus reglas de funcionamiento. Como introducción, procedemos a un histórico de la educación pública brasileña, observando su subordinación a medidas políticas que se definieron como recursos prescriptores del funcionamiento de la enseñanza y de la actividad de trabajo del profesor en nuestro país. Posteriormente, trazamos consideraciones sobre la noción de trabajo presentada por los estudiosos de los campos de la ergonomía de la actividad y de la ergología. Nos hemos concentrado, principalmente, en los estudios ergológicos de Yves Schwartz (2002, 2004, 2007) en lo que concierne a una mirada para el trabajo a partir del punto de vista de la actividad desarrollada por el profesional. Entendemos que de la realidad del trabajo emanan reglas propias que nortean su funcionamiento y ellas son capaces de establecer un código de conducta con el grupo profesional que ejerce la actividad. Sobre el enfoque discursivo, adoptamos la perspectiva del Análisis del Discurso de base enunciativa (AD), en que destacamos Maingueneau (1997, 1998, 2002, 2005), Brandão (2002), Serrani (1993). Bajo esa teoría, discutimos los conceptos de formación discursiva, interdiscurso, memoria discursiva, heterogeneidad enunciativa y reformulación parafrástica, elevándolos a conceptos fundamentales para nuestra investigación. En el capítulo metodológico, describimos el camino de la investigación, que incluye los siguientes puntos: la construcción del *corpus* a partir de elaboración de cuestionario (Daher, 1998) y posterior realización de discusión en grupo (Machado, 1998) entre los sujetos de la encuesta. El análisis siguió las marcas de reformulación a través de paráfrases presentes en las hablas de los profesores, las cuales nos permitieron explotar pistas discursivas que remetían a una memoria colectiva sobre el hacer docente. A través de esos vestigios de memoria, nos fue posible reflexionar sobre posiciones enunciativas establecidas y sobre los sentidos que se desprendían de esas posiciones, corroborando un cierto modo de ser profesor. Tales sentidos colaboraron para a comprensión de la configuración de los discursos en análisis y, sobretudo, de lo que ellos tendrían a decir sobre el trabajo del profesor de escuela pública, más específicamente de EJA. Observamos, por lo tanto, el funcionamiento relacional entre los discursos que, de forma explícita o implícita, eran llamados al debate y observamos como ese funcionamiento fortalecía la práctica docente, estableciendo entre los integrantes del grupo en cuestión un código interno de conducta.

Palabras clave: Trabajo del profesor. Educación de jóvenes y adultos. AD. Interdiscursividad. Memoria discursiva. Heterogeneidad enunciativa. Reformulación parafrástica.

## **SINOPSE**

Pesquisa em Análise do Discurso de base enunciativa. Estudo discursivo da fala de professores sobre a sua atividade de trabalho. Identificação de posições enunciativas a partir de marcas de reformulação que apontam a uma memória discursiva. Conceitos de ergologia, discurso, interdiscursividade, memória discursiva e reformulação parafrástica.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 – Comparação profissão/salário/formação/jornadas	40
Quadro 2 - Roteiro das questões da Discussão em grupo	88

## SUMÁRIO

Considerações “pré - iniciais”: a motivação pessoal...	13
Considerações iniciais: escolha do tema da pesquisa, justificativa e motivação profissional	16
<b>INTRODUÇÃO</b>	18
1.1. Reflexão sobre a atividade	18
1.2. Saberes da atividade docente	19
<b>2. HISTÓRIA DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA</b>	22
2.1. EJA e nossa Escola de Ensino Supletivo	32
2.2. Relato do prestígio de uma profissão	39
2.3. Trabalho do professor de EJA e os estudos da atividade de trabalho	41
2.4. Relativizando a prescrição	45
<b>3. APORTE TEÓRICO: ANÁLISE DO DISCURSO (AD)</b>	49
3.1. Primado do interdiscurso	55
3.2. Memória Discursiva	62
3.3. Paráfrase: marca de heterogeneidade	63
<b>4. METODOLOGIA: DANDO VOZ AOS PROFESSORES DE EJA</b>	69
4.1. Discursos que atravessam a fala do professor	69
4.2. Alguns passos obrigatórios da pesquisa	70
4.3. Construindo o questionário	71
4.4. Questionário alimenta a discussão em grupo	75
4.5. Construindo a Discussão em Grupo	82
4.6. Discussão em Grupo	82
4.7. Grupo de discussão em ação	83
<b>5. ANÁLISE: FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA FALA DOS PROFESSORES SOBRE O SEU TRABALHO</b>	85
5.1. Recapitulando...	85
5.2. Observações importantes	87
5.3. Trabalho lingüístico-discursivo	88
5.4. Algumas considerações sobre a análise	105
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	109
<b>REFERÊNCIAS</b>	113

## **ANEXOS**

<b>ANEXO 1:</b> Termo de Concordância	119
<b>ANEXO 2:</b> Termo de Consentimento Livre e esclarecido ( Questionário)	120
<b>ANEXO 3:</b> Termo de Consentimento Livre e esclarecido ( Discussão em Grupo)	121
<b>ANEXO 4:</b> Modelo de Questionário	122
<b>ANEXO 5:</b> Transcrição Questionário	123
<b>ANEXO 6:</b> Roteiro de Discussão em Grupo	137
<b>ANEXO 7:</b> O que é um Projeto Político Pedagógico	138
<b>ANEXO 8:</b> Transcrição da Discussão em Grupo	139
<b>ANEXO 9:</b> Notícia 1: “Profissão: professor. Diagnóstico: estresse.”	160
<b>ANEXO 10:</b> Notícia 2: “Estresse dentro e fora da sala de aula”	162
<b>ANEXO 11:</b> Notícia 3: “Saúde dos professores”	164
<b>ANEXO 12:</b> Notícia 4: “ Duas décadas para universalizar o ensino básico”	167
<b>ANEXO 13:</b> Notícia 5: “60 anos depois...”	168
<b>ANEXO 14:</b> Notícia 6: “ IDEB 2006/2007: projeções para o Brasil”	169

## **Considerações “pré-iniciais”: a motivação pessoal...**

Os motivos que nos levam a escolha de um tema de dissertação de mestrado geralmente não são pessoais, ao contrário, na maioria das vezes são profissionais e imbuídos de grande valor para a área do conhecimento ao qual se filiam. No caso específico desta dissertação também seria assim se não fosse por um único motivo: a educação persegue esta pesquisadora que vos fala, e se, de alguma forma minha história tem alguma importância, poderia dizer que é ela que, a mim, dá um sentido a esse trabalho. Eu poderia argumentar que tive motivos profissionais suficientes para iniciar este projeto, mas os pessoais jamais me deram outra opção senão a de seguir pelos caminhos da educação, senão a de falar do trabalho do professor, senão a de refletir sobre o papel do aluno na escola, sobre a sociedade que se forma, senão a de pensar sobre o que eu poderia fazer diante dessa realidade, a minha.

Vinda de uma família simples, sempre estudei em escolas públicas, e, apesar de nossa simplicidade, nunca me foi negada a oportunidade de estudar; sim, digo oportunidade porque este direito não recai sobre todas as crianças e adolescentes deste país como deveria... mas sobre mim recai... e de tal maneira que, mesmo quando perdemos nosso pai e nossa situação ficou ainda mais difícil, meus irmãos mais velhos pararam de estudar para ajudar em casa, permitindo que eu e minha irmã mais nova prosseguíssemos com os estudos; hoje somos as únicas formadas da família. Quando pequena, por me mostrar um pouco mais “espertinha”, já era explicadora das outras crianças da vila em que morava.

A escola pública de minha infância era um lugar fascinante, fascinante mesmo, e apesar da sala de aula ser equipada apenas com carteiras de ferro e quadro-negro\_ as mesmas carteiras de ferro que encontrei ao dar aulas à escola pública, quase 20 anos depois \_\_, mas os professores eram maravilhosos e jamais me esqueci de nenhum deles. Passei toda a minha infância e adolescência na mesma escola. Lembro-me bem de todos os meus professores, de suas falas, de seus conselhos, de suas matérias, de como as ensinavam... lembro-me também que, se não me engano, nos anos de 83 ou 84, houve uma greve de professores muito longa, que durou aproximadamente 3 meses (sei que não sou precisa e que talvez exagere, crianças possuem uma noção temporal diferente...), mas esse tempo todo longe da escola me deixou muito triste, me fez adoecer, sentia muitas saudades dos meus professores, dos meus amigos, da minha escola, e acompanhava atentamente os noticiários televisivos aguardando o resultado das negociações. Quando do fim da greve, lembro-me, como se hoje fosse, do choro e da felicidade... interessante o sentimento que geraram em nós, estudar era para mudar de

vida, estudar era questão de honra... ah, lembranças... desculpem-me se faço dessas considerações, memórias. Não as levem em importância, não as considerem como parte do trabalho, apresentarei mais adiante novos motivos mais condizentes, mas por ora é o que tenho a vos dizer.

Então, mais tarde, findo o 1º grau ( atual ensino fundamental), não fui para a escola normal, como se poderia supor... ah, os salários eram baixos, as greves necessárias mas ineficazes, os alunos davam muito trabalho... fui para a escola técnica e deixei essa história para lá. Porém, na hora de escolher uma carreira na Universidade, só poderia ser Pedagogia, afinal era a ciência da educação, da transformação, do professor... A realidade é a realidade e os sonhos são os sonhos, eles não se misturam e quando se misturam é porque um virou o outro e deixou de ser o mesmo, foi assim que eu vi a realidade da educação se transformar em um sonho distante na década de 90. Conviver com tantos profissionais em um curso de formação, discutir tantos problemas, ouvir tantos relatos horripilantes, tantas histórias de insucesso, de frustração, de cansaço, de desilusão fizeram-me sentir medo da profissão, medo de não suportar, de não ser boa o suficiente para isso, de não ser tão idealista assim... Ao fim da Faculdade de Educação fui trabalhar no departamento de Recursos Humanos de uma empresa privada, fugindo do ambiente escolar, fugindo da sala de aula e de suas questões e me sentia uma vitoriosa por isso, desta forma não passaria por aqueles casos de desvalorização profissional, de falta de condições de trabalho, de alunos problemáticos, de violência nas escolas, etc. Mas, no fim da década de 90, ao realizar uma nova graduação (Letras), comecei a conhecer um mundo diferente, a literatura, as línguas, outras culturas, o mundo através de livros e de pessoas inteligentes, articuladas, fascinantes, e esse novo mundo trouxe à tona um antigo sonho: o de estar na sala de aula com meus alunos, produzindo, com eles, conhecimento; refletindo sobre a nossa vida e sobre o mundo e de como as coisas podem ser diferentes se nos dedicarmos um pouco mais...Esse sentimento fez com que o medo fosse embora e ser professor, hoje em dia, tem me dado muito prazer, muita satisfação mesmo. Outro dia, uma professora de Educação Física da escola pública em que trabalho, numa dessas conversas de corredor, me disse: “\_Para ser professor é preciso ter um diferencial, um algo a mais, não é qualquer um que consegue dar uma boa aula, motivar o aluno, iniciar um processo de mudança... eu acho que eu tenho esse diferencial, eu acho que sei fazer isso bem, pena que a minha profissão não me sustenta, pena que não me remunera dignamente”. Mais uma vez eu percebi que essa categoria profissional se encontra numa encruzilhada, perdida, com várias questões por resolver, por dizer, por si dizer. Daí querer mergulhar nisso de uma vez por todas. Chega de fugir de um fantasma, chega de tratar da questão superficialmente... para

mim, chegou a hora de refletir sobre o trabalho do professor e suas implicações na vida, na minha vida.



## **Considerações iniciais: a escolha do tema da pesquisa, justificativa e a motivação profissional**

Esta dissertação apresenta como tema geral “A atividade de trabalho do professor de educação de jovens e adultos em escolas públicas”. O interesse pelo tema surgiu, principalmente, de minha prática profissional como professora de língua portuguesa de jovens e adultos da rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, desde 2007. Ao ser aprovada através de concurso público para o magistério da rede Estadual de Ensino e convocada a efetivamente ocupar o cargo, deparei-me com uma certa ausência de prescrições para a atividade. Percebi que a profissão de magistério possui uma gama enorme de prescrições genéricas que definem o seu trabalho através de legislações, currículos de ensino, orientações estaduais, etc., mas as prescrições necessárias a condutas e procedimentos capazes de conduzir a atividade cotidiana, essas são poucas, pois, exceto por uma ou outra escola que possa ser denominada por “bem organizada”, tais prescrições são construídas dia-a-dia, conforme a experiência do profissional. Constatei a ausência de regras e instrumentos formais para o exercício efetivo da atividade. Pude também observar, preliminarmente, que o domínio da atividade não provém apenas da competência profissional, mas também da acadêmica e principalmente, da história de vida do sujeito em profissão. Conseqüentemente, entendi que ser professor em realidades difíceis de escolas públicas significaria o uso total de si para o cumprimento da tarefa de ensinar, uso total em todos os seus âmbitos, inclusive o pessoal. Diante desta situação, percebi que seria necessário refletir sobre os discursos dos colegas profissionais acerca do funcionamento do trabalho para compreender sob que valores e saberes ele se constituía. Desta forma, pareceu-me muito produtivo aliar os estudos do campo da ergologia do trabalho com os estudos enunciativos da linguagem.

A partir desse contato inicial com o magistério público, vi-me, então, em situação de reflexão, pois aprendi, “na prática”, que ensinar em condições precárias de trabalho requer muito mais que conhecimentos acadêmicos ou pedagógicos e aprendi também que professores mais experientes nesta tarefa desenvolviam uma forma própria de “ler” sua turma e sua escola, fazendo, assim, as adequações necessárias em sua prática. Entender como se configura esse processo de apoderamento da profissão tornou-se, desta forma, questão de interesse, uma vez que entendi que só se torna professor “sendo”. Essa é, portanto, uma de minhas justificativas à pesquisa, mas não a única.

Outra justificativa muito forte possui relação com o fato de eu ter estudado em escolas públicas por toda a minha vida, tendo, inclusive, sido licenciada docente de língua portuguesa e espanhola por uma Universidade Estadual. Mesmo que, aparentemente, essa segunda justificativa corra o risco de se aproximar de uma motivação pessoal, é preciso dizer que, a partir deste fato, desenvolveu-se em mim a consciência de que também (principalmente) deveria apresentar à sociedade os resultados de seu investimento. Certa de que poderia apresentar à sociedade algum retorno não apenas como professora, mas também como pesquisadora da área da linguagem, animou-me aproximar minhas preocupações teóricas às situações concretas da atividade de trabalho docente. Percebendo que essa não era uma questão meramente pessoal, associei-me às reflexões de Rocha, Daher e Sant’Anna (2002), que discutiam a necessidade de se apresentar à sociedade um retorno dos estudos desenvolvidos na Academia, aproximando, assim, Universidade e sociedade.

Entender a linguagem como atravessada pela história, entendê-la como uma das dimensões da práxis social, exige do lingüista uma posição que ultrapassa o papel de cientista da linguagem, e o aproxima cada vez mais ao de cientista social (Deusdará, 2006). A partir dessa visão compreendi a importância e a utilidade da presente pesquisa, vendo nela um instrumento de diálogo entre “teoria e prática” e também um mecanismo poderoso capaz de trazer a escola pública para dentro da Universidade, já que a via é de mão-dupla.

## **Introdução**

As relações professor-aluno, professor-escola, professor-professor, professor-mundo é que formam o “ser professor”. E ser professor demanda do profissional usar a si por completo, lançar mão de todas as suas habilidades para exercer sua atividade de trabalho - habilidades essas que ultrapassam o campo intelectual ou pedagógico -, e exigem dele destacadas competências inter-pessoais, as quais, em algumas situações, lhe garantirão algum êxito em sua ação. Porém, são muitas as questões de diversas ordens que interferem no fazer docente, e o espectro dessas questões se presentificam em seu trabalho e em seu discurso.

Dos saberes construídos na atividade do trabalho a partir das reformulações do que deve ser feito e do como dever ser feito, apesar das dificuldades de várias ordens, emergem aqueles que permitem ao professor continuar no magistério, que lhe permitem encontrar escassos elementos de valorização de uma profissão tão desvalorizada politicamente - embora hipocritamente negada -, levando-o de algum modo a sentir-se útil e capaz, mesmo sem apoio e condições; a querer continuar sendo professor.

Essa condição de embate da profissão, essa contínua luta por existir, por demonstrar sua importância, por entender-se necessária, fez-me pensar um pouco mais sobre a constituição desse profissional e querer entender sua posição no mundo do trabalho, ouvir sua voz sobre a sua própria atividade para poder entender em que se fundamenta sua ação, em que formações discursivas orientam a sua atividade.

### **1.1. Reflexão sobre a atividade e objetivo do trabalho**

Refletir sobre a ação e sobre as teorias e prescrições que a suportam, permite ao professor de EJA produzir discursos e diálogos sobre sua atividade. Para tanto, necessário se faz que este professor, estando em sala de aula, construa, através do confronto com experiências que se dão no dia-a-dia, saberes e conhecimentos que lhe permitam a plena realização de seu trabalho e lhe aumentem a auto-estima, entendendo-se como profissional crítico, capaz e eficiente, embora a conjuntura político-social reforce o contrário.

As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo. (Pimenta, 2007: 07).

Assim, a atividade profissional de professor requer, a priori, que se estabeleça uma capacidade de análise e reflexão sobre o seu fazer que lhe permita compreender a realidade de um ponto de vista histórico e social, como tentaremos apresentar mais adiante.

Ser professor significa, como veremos, possuir saberes que vão além daqueles de suas áreas específicas ou das prescrições para o sistema educacional regulado por leis e decretos. Por este motivo, interessamo-nos por compreender de que modo esses saberes inerentes à atividade docente se constroem e se articulam discursivamente de modo a participarem da produção de uma prática profissional específica, comprometida com a qualidade do ensino público de jovens e adultos (EJA).

## **1.2. Saberes da atividade docente e o problema da pesquisa**

Pimenta (2007) esclarece que a atividade docente se constitui de uma tríade de saberes: de área específica do conhecimento, pedagógicos e próprios da experiência. Tais saberes são os elementos a compor o arcabouço profissional do professor. Cada saber representa uma ferramenta de trabalho, mas somente a articulação entre eles poderia definir a atividade docente como uma prática altamente especializada. Esses saberes não nascem da noite para o dia, como tentaremos comprovar adiante, mas, de um processo demorado em que o fazer docente vai se construindo a partir de reflexões sobre a prática, e também de trocas dialógicas entre as experiências.

A experiência acumulada ao longo da vida profissional *refletida, submetida a análises*, por sua vez, proporciona confronto entre as teorias e práticas pessoais e as de outros colegas de profissão, as quais são, por isso, sujeitas a avaliações e reposicionamentos. Essa forma de atuar sobre a profissão é que construirá, conforme Pimenta (2007) uma ação docente diferenciada.

Segundo a autora, a experiência também constitui o ser professor, assim como o saber de sua área específica e o saber pedagógico. O primeiro saber refere-se às vivências que emergem da situação cotidiana da prática de trabalho; o segundo diz respeito aos referenciais teóricos, científicos, técnicos, tecnológicos e culturais necessários para levar ao aluno o acúmulo da produção intelectual humana; o último, por sua vez, lança mão de instrumentos, métodos e técnicas que permitam reelaborar o conhecimento de modo a torná-lo acessível ao seu aluno, considerando o contexto sócio-histórico em que este aluno se situa.

É na mobilização desta tríade articulada de saberes que os professores encontram o referencial para desenvolverem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (Pimenta,2007:08).

Em resumo, a partir da hipótese de que para o exercício da profissão de professor o profissional em questão necessita articular conhecimentos de ordens distintas (científicos, pedagógicos, experienciais/práticos), entendemos que esses últimos, os oriundos da experiência, se desenvolvem na prática do dia-a-dia e são fundamentais para a construção de uma certa identidade profissional de um grupo específico de trabalho e caracterizam uma certa forma de ser desse grupo. Dessa forma, como já mencionamos, elaboramos a seguinte pergunta: de que modo saberes advindos da experiência do trabalho se constroem e se articulam discursivamente contribuindo para a formação de traços identitários profissionais em determinado grupo atuante em escolas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

A opção pela observação dessa questão em escola pública de EJA se justifica, além do que já apontamos em nossas considerações iniciais, pela minha proximidade profissional com esse segmento, uma vez que sou também professora dessa modalidade de ensino, mas também pelo interesse em articular recursos intelectuais entre a Academia e o trabalho, de modo a um colaborar em benefício do outro. Sendo assim, nos pareceu válido operar nossas pesquisas em determinada unidade escolar de EJA.

Buscando apreender os sentidos sobre o trabalho do professor a partir de suas enunciações, veremos, no capítulo seguinte, de que modo a história do professor foi se construindo ao longo da própria história da educação, normatizada por leis, decretos, medidas, documentos prescritores do seu trabalho e de que modo essa memória histórica pôde ser reatualizada através de discursos e práticas. Veremos também, baseados em estudos ergológicos (Schwartz, 2002, 2004, 2007), a interpenetração entre linguagem e trabalho, a partir do enfoque dado à prescrição como construção de discursividades relacionadas a práticas sociais do trabalho (Sant'Anna & Souza-e-Silva, 2007).

No capítulo 3, em nosso Aporte teórico, apresentaremos os autores que fundamentam toda a pesquisa e orientam seu enfoque discursivo. Baseada na teoria do discurso, traremos ao trabalho autores representativos para o estudo em questão, entre eles Bakhtin (1981, 1992) que apresenta uma perspectiva dialógica da linguagem, Maingueneau (1997, 1998, 2001, 2004, 2005) que aborda a teoria do discurso sob parâmetros sócio-históricos e reflete sobre o funcionamento discursivo e suas relações interdiscursivas, Brandão (2002), Possenti (2007) que apresentam contribuições valiosas para o entendimento das noções de interdiscurso e memória discursiva, Authier-Revuz (1990) que reflete sobre as formas de inserção do sujeito no discurso apresentadas sob o conceito de heterogeneidade, Serrani (1993) que estuda o processo da repetição na discursividade. A partir dessa base teórica, destacaremos conceitos importantes à construção dessa pesquisa, entre eles: formação discursiva, interdiscurso,

memória discursiva e paráfrase. Diante desse quadro teórico, tomaremos o discurso como parte de uma rede discursiva muito maior, em que formações discursivas se relacionam com discursos de seu interior, mas também com outras formações discursivas, constituindo assim um grande conglomerado discursivo – o interdiscurso.

No capítulo 4, Metodologia, descreveremos os procedimentos metodológicos necessários ao acesso aos discursos de nossos professores-informantes, bem como apresentaremos de que modo co-construímos este espaço de troca entre pesquisador e informantes. Adiantamos que utilizamos como instrumento de coleta de dados, questionário elaborado segundo orientações de Daher (1998), visando ao contato com as enunciações dos professores sobre sua atividade de trabalho. Este instrumento nos serviu de base para a elaboração de outro que foi a Discussão em Grupo (a exemplo de Machado, 1998). A Discussão em Grupo permitiu que, a partir de discursos surgidos no questionário, os professores-informantes tivessem a oportunidade de discutirem entre si, em momento determinado, algumas questões apontadas por eles mesmos sobre a sua prática.

No capítulo 5, Análise, utilizaremos as falas transcritas da Discussão em Grupo para, através da marca de análise - paráfrase -, encaminharmos o procedimento analítico. A partir da reflexão sobre os processos de reformulação e repetição presentes nos discursos, pretendemos apreender vestígios de uma memória discursiva desses informantes, capazes de inserir tais discursos em um sistema de regras de funcionamento, definidas por uma formação discursiva. Entendemos que a partir desta reflexão poderemos compreender alguns efeitos de sentido acerca do trabalho docente, e com isso, identificar alguns saberes que norteiam essas experiências de trabalho.

Nas Considerações Finais apresentaremos nossas reflexões, fruto das apreensões discursivas que fomos capazes de realizar, baseadas nas perspectivas da Análise do Discurso e das teorias ergológicas do trabalho.

## 2. História do professor na escola pública

A história do professor na escola pública constrói-se a partir da própria história da educação brasileira. Segundo dados históricos, os primeiros professores oficiais foram os padres jesuítas. Portanto, para abordarmos o tema da educação no Brasil e percorrermos a trajetória do trabalho docente na história do ensino público, optamos por, através de fontes enciclopédicas<sup>1</sup>, proceder a um breve panorama da nossa história educacional. Visamos, conseqüentemente, traçar, neste momento da pesquisa, uma relação entre algumas ações históricas de períodos políticos anteriores e a constituição político-social da escola pública que temos hoje.

Para facilitar nossa viagem no tempo, podemos dizer que a história da educação brasileira pode ser, didaticamente, dividida em 8 significativos períodos<sup>2</sup>: Período Colonial Jesuítico (1549-1759); Período Colonial Pombalino (1759-1822); Império (1822-1889); Primeira República (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964); Período Militar (1964-1984) e Transição Democrática (1984-dias atuais). Cada período apresentou características próprias, e através de medidas decisivas contribuíram, a seu modo, para a escrita do futuro educacional da nação brasileira.

De modo geral, o período colonial jesuítico é um marco para educação brasileira por promover a relação entre Estado/Pedagogia/Religião. Administrado pela Companhia de Jesus, chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, o trabalho educacional era pautado na catequização de nativos e reforço da soberania da Corte portuguesa através da religião católica e da disseminação da língua portuguesa. Com características econômicas fortemente extrativistas (riquezas minerais e vegetais), não havia na colônia desse período ênfase maior na educação da massa populacional. Os poucos que tinham condições econômicas mais favorecidas pertenciam à nobreza e/ou à aristocracia local e buscavam, via de regra, a Europa como escola para um ensino mais clássico; os demais recebiam uma educação reconhecidamente escolástica pelos padres.

*Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, é instrumento importante para ajudar na garantia da unidade política, através da uniformização da fé e da consciência. Portanto, a atividade missionária facilitará sobremaneira a dominação*

---

<sup>1</sup> Aranha, M.L.A. História da Educação, 1989.

<sup>2</sup> Conforme classificação HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Criado em 1986, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP.

*metropolitana. Nessas circunstâncias, a educação na colônia assume papel de agente colonizador. (Aranha, 1989:118).*

Esse período teve seu fim em 1759, quando o Marquês de Pombal, Secretário de Estado do Reino, ao instituir o ensino laico, expulsa os jesuítas da colônia, acabando com mais de 200 anos de ensino jesuítico. Nesse momento o ensino passa a respeitar as chamadas cartas régias, talvez um dos primeiros documentos com força de lei da educação brasileira. As cartas régias eram cartas emitidas pelo rei às autoridades com determinações gerais e permanentes. Ao romper, em tese, com uma estrutura educacional baseada em preceitos religiosos, a educação na colônia é reduzida a algumas poucas escolas militares e de artes que não estavam sob a direção dos jesuítas. Esse rompimento se deu por incompatibilidade de objetivos entre o Estado, representado por Pombal, e a escola jesuítica:

Pombal não agia por intenção, mas pelas opções determinadas pela posição de Portugal no sistema de Estado mercantilista do século XVIII (...) No caso da expulsão dos jesuítas, o que pretendia era a supressão do domínio dos religiosos sobre a fronteira, acordada no tratado de Madri, onde estavam situadas as sete missões jesuíticas. (HISTEDBR, 28/10/08)

Esse período foi marcado por grande estagnação da educação. Não houve, de imediato, uma substituição do ensino jesuítico por outra organização escolar, e as primeiras providências mais efetivas ocorreram apenas em 1772, 13 anos após a expulsão dos jesuítas. Com a falta de professores provocada pela saída dos jesuítas, as aulas eram ministradas por professores únicos, nomeados por uma autoridade local. Já nesse período, pode-se observar os germens do futuro do professor público:

Os colégios estão dispersos e não há mais a formação de mestres, não havendo, portanto, uniformidade de ensino. Existem queixas quanto à incompetência dos mestres leigos que, por sua vez, eram muito mal pagos. Além disso, tudo é centralizado no Reino, o que torna a máquina administrativa morosa e ineficaz. (Aranha, 1989:166)

Essa situação de descompromisso com a educação sofreu nova mudança com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808. Várias medidas importantes foram tomadas pelo rei D. João VI que viabilizaram a abertura da colônia para o mundo através da difusão da cultura, do conhecimento e de ideais políticos. Foi um período de transição para a Independência do Brasil. A abertura dos portos e a criação da Imprensa Régia foram



fundamentais para o acesso a conhecimentos e a produtos disponíveis na Europa e no mundo conhecido. Foi neste período que fundou-se aqui a Biblioteca Real, a Escola de Medicina e de Direito, etc.

Com a Independência do Brasil, em 1822, passamos ao período Imperial, no qual D. Pedro I outorgou a primeira Constituição brasileira, determinando que a instrução primária fosse gratuita para todos os cidadãos do Império – Art. 179. Devido à grande carência de professores, instituiu-se, à época, o que se chamou de “ensino mútuo”, em que um aluno mais habilitado denominado *decurião* ensinava aos demais, sempre em grupos de dez alunos, os *decúrias*. Abrimos aqui um parênteses para estabelecermos um diálogo com os dados emitidos por nossos informantes da pesquisa. Curiosamente, essa prática pedagógica denominada “ensino mútuo”, levada a cabo por carência profissional em 1822, se repete no séc. XXI, respeitada, é claro, o momento histórico.

Para exemplificar o que dissemos anteriormente, apresentamos alguns fragmentos extraídos da transcrição de discussão em grupo entre professores de escola pública estadual, em que esses professores evidenciam que em sua escola há um aluno que, segundo eles, não sabe ler e escrever, mas que em sua terra de origem era professor de séries iniciais. O fato em questão apresenta algumas particularidades e alguns pontos em comum com o do séc. XIX. Se o decurião era um aluno habilitado a ensinar aos demais, o fazia por uma escassez profissional. No fato atualizado, não se pode dizer que o aluno que ensinava era habilitado para isso (se é que o decurião o era, já que sua habilitação vinha da autorização para lecionar). Os professores da escola onde se deu a pesquisa o consideram inabilitado, uma vez que para eles, o citado aluno é avaliado como aquele que “não sabe ler nem escrever”, e ainda assim, em sua terra natal, sua pouca capacidade não o impedia de suprir uma carência concreta de professores formados.

Fragmento DG<sup>3</sup>:

Fala	Informante	Enunciação
E392	D	É o caso do Fulano...
E394	D	Fulano, aquele aluno ####, ele veio do interior da Bahia como

<sup>3</sup> Os fragmentos retirados do instrumento Discussão em Grupo serão identificados previamente pela sigla DG e os fragmentos retirados do instrumento Questionário serão identificados pela sigla Quest. Sobre esses instrumentos ver capítulo Metodologia.

		professor de 1ª a 4ª ...
E395	A	E não sabe nem ler nem escrever...
E396	D	Só que tem que ele não sabe ler nem escrever. ### é que lá no interior aquela pessoa que sabe ler escrever...
E397	A	E pode dar aula ...
E398	D	E vira professor...

Diante de tais realidades históricas - uma que se passa no séc. XIX, e outra no séc. XXI -, observa-se que em ambos os casos o sistema educacional registra uma carência profissional, sendo por vezes suprida através da substituição dos profissionais formados por qualquer um que apresente um desempenho um pouco melhor que os demais alunos. Não que queiramos dizer que a situação seja exatamente a mesma, já que as condições sócio-históricas são outras; mas, se é possível relacionar a imagem da educação brasileira atual à da falta de qualidade e do descaso, percebe-se que esta imagem tem sido construída ao longo da história mesma da educação nacional, a partir de políticas ineficientes ou por vezes descompromissadas com a qualidade do ensino.

Voltando aos dados históricos, verificamos que, ainda no Império, houve uma tentativa de promover uma educação mais voltada para a instrução das pessoas, e através de Decreto, em 1826 institui-se o ensino com quatro graus: as escolas, os Liceus, os Ginásios e as Academias. Em 1827, projeto de lei propõe exame na seleção de professores para nomeação; em 1834, o Imperador , através de Ato Adicional à Constituição, dispõe que as províncias administrarão o ensino primário e secundário. Em 1835, surge a primeira escola Normal do país e em 1837, o Colégio Pedro II – que só iria, efetivamente, se organizar na República.

Em 1889, com a proclamação da República, o país adota modelo político estadunidense e sistema de governo presidencialista. Neste período ocorrem várias reformas no sistema educacional com destaque para a Reforma de Benjamin Constant, que reforçava princípios constitucionais de liberdade, laicidade, gratuidade para a escola primária e, principalmente, a adoção de um modelo educacional que instituía a predominância para um ensino científico em detrimento de um ensino eminentemente literário. Em 1911, com a Reforma Rivadávia Correa, o sistema educacional prevê a autorização para os estabelecimentos de ensino particulares.

A década de 20, marcada por diversos fatos relevantes para a política e cultura brasileira, tem como marco a Semana de Arte Moderna. No que se refere à educação, várias reformas foram realizadas e, dentre elas, uma merece destaque: Reforma Anísio Teixeira, a qual difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em detrimento da memorização. A relação professor-aluno, conforme essa pedagogia, baseia-se na facilitação da aprendizagem a partir de um inter-relacionamento pessoal e autêntico. O professor, segundo tal abordagem, se difere de uma outra abordagem mais tradicional por compreender o aluno como dono de poderes individuais (liberdade, iniciativa, autonomia e interesses) (Bonfim, 1998:61) que estimulados, facilitariam a aprendizagem e a construção do conhecimento. Aqui já se fala em ensino público, gratuito, laico e *obrigatório* para todos, com tons socialistas. Mais adiante, Teixeira se envolve com movimentos políticos esquerdistas e em 1971 aparece morto em circunstâncias desconhecidas.

A partir de 1930, entramos na Era Vargas e o país adere a um modelo econômico capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. Diante dessa nova realidade, com fins de investir na educação para a formação de mão-de-obra, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, e novamente através de Decretos organiza-se o ensino secundário e as universidades, que ainda não existiam nesse período. Em 1934, outorga-se uma nova Constituição que dispõe sobre a educação como direito de todos, ministrada pela família e pelos poderes públicos. Em 1935, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), cria a Universidade do DF e o Instituto de Educação. Em 1937, outorga-se a terceira Constituição da República e nela, fugindo um pouco dos ideais expressados em anos anteriores, enfatiza-se o ensino profissional como meio de formação para o trabalho, marcando uma distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Para Bonfim (1998:69) a “*eficiência instrumental nos métodos pedagógicos presentes na Pedagogia Nova iria desembocar na teoria educacional tecnicista*”, que possuía como tônica a racionalidade, a eficiência, a produtividade, o controle, a objetivação operacional do que se pretende alcançar, como se dá nos moldes empresariais. Entre 1942 e 1946, o então Ministro Gustavo Capanema promove reformas denominadas Leis Orgânicas do Ensino, que através de Decretos-lei reestruturam o curso secundário, passando a ser constituído de ginásio de quatro anos e colegial de três anos, este dividindo-se em curso clássico e científico, e valoriza o ensino profissionalizante, devido ao grande desenvolvimento industrial por que passava o país

e pela dificuldade de importação de técnicos estrangeiros em virtude da Segunda Guerra Mundial. São criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que atendem a uma demanda da população de baixa renda por profissionalização. Enquanto isso, a elite da sociedade continua em busca da ascensão social através dos cursos de formação.

A legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse em apenas dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer a opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (Romanelli apud Aranha, 1989:248)

A reforma Capanema introduz, ainda, o ensino supletivo de dois anos, importante para a diminuição do analfabetismo, atendendo aos adolescentes e adultos que não tinham recebido escolarização, sendo portanto o início do conceito de EJA no nosso país. Também é dada atenção à necessidade de estruturação da carreira docente, bem como à remuneração condigna do professor, mas que na prática não é implementada.

Após período marcadamente tenso para a política nacional, na década anterior, passa-se a um de forte nacionalismo. A Era Vargas passa por momentos de políticas de desenvolvimento através da criação de empresas estatais capazes de suprir com matéria-prima as demandas de infra-estrutura e crescimento nacional.

Promulga-se em 1946 uma nova constituição que determina, entre outras medidas, a obrigatoriedade do ensino primário e a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Somente 13 anos depois, após fortes embates entre opinião pública (através da Câmara de Deputados) e a Igreja, e donos de estabelecimentos particulares de ensino, que questionavam uma administração eminentemente estatal sobre o ensino, foi promulgada a lei 4.024/61, sob princípios fortemente tecnicistas, a qual regulamentava a concessão de bolsas, a aplicação de recursos no desenvolvimento do sistema público, bem como na iniciativa privada através de subvenções financeiras. Além de prever a cooperação entre União, Estados, e Municípios.

Nessa pedagogia tecnicista, o professor é comparado ao técnico que planeja, organiza, dirige e controla o ambiente para que a aprendizagem se dê. Essa abordagem, influenciada pelo taylorismo, enfatizava uma dimensão técnica em detrimento de outras. Enquanto

professor e aluno ocupavam posição secundária, a palavra de ordem era “aprender a fazer”, a partir do estímulo à perseguição de objetivos e do domínio do meio, concebido racionalmente. Essa proposta tecnicista atendia aos interesses de desenvolvimento econômico e à formação de mão-de-obra, demandada por exigência empresarial e seria o modelo reforçado pelo sistema político de períodos posteriores:

A introdução do tecnicismo no Brasil nos anos 60, funde com os interesses do regime militar que além de adequar a educação à sua orientação político-econômica-ideológica, visa também inserir a escola nos modelos de racionalização da produção capitalista, instalada nas empresas. (Bomfin, 1998:71)

Da Era Vargas ao Nacional Desenvolvimentismo surgem vários movimentos pedagógicos que visavam a inserção das massas em uma educação crítico-cidadã, muitas através de uma política de erradicação do analfabetismo. Correntes pedagógicas européias são difundidas no país buscando o entendimento dos processos de aprendizagem na criança e formulando uma didática baseada nessas teorias científicas, com destaque para a Pedagogia Nova. Nesse período também há que se destacar as correntes voltadas à educação popular e à educação de adultos, tendo-se como expoente o educador Paulo Freire e seu método próprio de alfabetização de adultos. Começam as discussões a respeito da reintegração de adultos excluídos do sistema educacional à escola. Em 1953, o Ministério da Educação separa-se do Ministério da Saúde Pública, e passa a designar-se Ministério da Educação e Cultura. Em 1962, é criado o Conselho Federal de Educação. Neste mesmo ano, desenvolve-se no país o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no Método de Paulo Freire, que se propunha a uma alfabetização de adultos valorizando sua experiência de vida e o conhecimento advindo dessa experiência.

Em 1964, institui-se o Regime Militar, marcado por período de sanções a direitos civis e perseguição aos pensamentos opositores. Nesse período, toda proposta educacional tida como comunista ou simpática ao comunismo era abortada. Assim foi que o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no Método de Paulo Freire, foi substituído pelo MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que não logrou êxito em seus objetivos, caindo no gozo popular<sup>4</sup>. Também nessa época houve grande expansão das universidades e foi criado o vestibular classificatório. É nesse período tenso da ditadura militar que é instituída a Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual reforçava uma pedagogia tecnicista, através de um ensino profissionalizante.

---

<sup>4</sup> Refiro-me a ironias que ouvia na infância quando alguém expressava não conhecer algum assunto ou não usava as palavras “corretamente” era fortemente rotulado: “Estudou no Mobreal”.

A década de 80 foi marcada por um movimento de transição do regime militar para um regime democrático. O governo do último presidente militar, João Batista de Oliveira Figueiredo, já anunciava troca de sistema através da concessão de anistia aos políticos cassados por atos institucionais e a realização, em 1982, das primeiras eleições diretas para governador de estado. Com o fim do Regime Militar foi possível para a sociedade e para intelectuais de várias áreas discutirem a política educacional brasileira e questionar seus caminhos. A sociedade civil participa do debate sobre o futuro do país de modo muito incipiente porém significativo. Em 1988, outorga-se outra Constituição brasileira, a primeira após o fim do regime militar e neste mesmo ano é encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio, Projeto de Lei para uma nova LDB. Esse Projeto foi substituído por outro encaminhado pelo Deputado Jorge Hage; em 1992 o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo substitutivo ao Projeto original e em 1996 esse último Projeto é aprovado com muito questionamento entre os profissionais de educação<sup>5</sup>.

Com a nova LDB aprovada, entramos na era atual da educação brasileira. Ainda com muitos desafios pela frente, o sistema educacional luta por vencer uma história de políticas ineficientes e que não foram capazes de promover a tão sonhada transformação do país através de um ensino de qualidade. Administrou-se o sistema educacional, como vimos, por muitos anos através de decretos e leis e ainda hoje é assim, vide o programa de organização da educação básica em ciclos, conhecida popularmente como “aprovação automática”<sup>6</sup>, instituído no Município do Rio de Janeiro. Através do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep), o Governo Federal tenta monitorar índices de repetência, evasão, qualidade de ensino, falta de professores, etc., mas segundo o próprio índice, a educação brasileira só chegará a níveis aceitáveis de qualidade no ensino tal qual os países desenvolvidos, em 2021<sup>7</sup>, isso se se mantiverem algumas políticas educacionais e planos de desenvolvimento. Como quadro geral, o sistema educacional brasileiro ainda apresenta muito o que melhorar e entendemos o quanto se chegou a esse ponto devido, não por falta de legislação sobre a educação, mas sim por a uma trajetória de descompromisso com ela:

Se ponderarmos, ainda, os decretos presidenciais, as medidas provisórias, as portarias ministeriais, as deliberações do

---

<sup>5</sup> Lembro-me bem, como estudante do curso de Pedagogia à época, os debates tensos na faculdade que questionavam a aprovação de uma LDB que não representava a voz dos profissionais de educação. A questão principal era que o projeto substitutivo não era fruto de discussões em que a categoria representativa houvesse participado, como fora o caso do primeiro projeto.

<sup>6</sup> Resolução 946 de 25/04/2007, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME)

<sup>7</sup> Vide anexo 12 e 14.

Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, podemos verificar que somos o país do mundo que mais produziu leis e regulamentos sobre Educação. (Wild: 2008)

Diante do exposto, recorreremos mais uma vez à lei, para falar da escola pública como instituição historicamente destinada à oferta obrigatória e gratuita de ensino sistematizado a crianças, jovens e adultos do país e um dos locais de trabalho do professor. A Constituição Federal (CF) de 1988, ainda que tenha promovido alguns avanços sociais, apresenta sobre o tema da educação acentuada marca assistencialista, o que, a nosso ver, enfatiza uma política compensatória da educação ocasionando, ainda em nossos dias, grande dificuldade em solucionar problemas graves da educação brasileira, os quais remontam aos primórdios da história política do país. Vejamos o que diz o Capítulo III da CF:

Constituição da República Federativa do Brasil – 1988<sup>8</sup>

Capítulo III

Da Educação, da Cultura e do Desporto

Seção I

Da educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade.

Ainda na Era atual da Educação, temos a Constituição Federal de 1988 – já com 21 anos de vigência. Ela define a base para a educação nacional, para a valorização dos profissionais de educação e para a garantia de padrão de qualidade para o ensino nacional. A

---

<sup>8</sup> Fragmento retirado de Brasil, LDB, Apresentação Esther Grossi. 2000:15

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB – 9394/96 - mais recente, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, e baseada nesses princípios foi criada para regulamentar e normatizar a concretização do ensino no país.

Visando a essa democratização do ensino, a LDB propiciou grande avanço no sistema de educação do Brasil. *Seu objetivo maior era o de tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão*<sup>9</sup>. Porém, os investimentos em educação necessários para a efetivação destes postulados legais não ocorreram como deveriam. As exigências sociais para uma educação de qualidade se intensificaram e o sistema educacional não foi capaz de atender a todas as solicitações advindas da sociedade. Aliás, como foi possível perceber anteriormente, historicamente o país não dedicou à educação atenção merecida, de modo a fazer dela um instrumento de transformação, para melhor, da realidade. A conseqüência dessa falta de investimento foi a instauração de forte crise educacional agravada por diversos problemas, principalmente, econômicos.

Através de planos e medidas políticas, o Governo Federal, em parceria com os demais componentes da Federação, tenta reverter uma situação crítica do sistema educacional brasileiro. Promove-se plano de desenvolvimento da educação, piso salarial nacional de professores, bolsa família para quem está matriculado em escolas públicas, acesso digital a professores e alunos, etc., medidas que, se seriamente continuadas, só terão resultado a longo prazo. Pesquisa IDEB<sup>10</sup> avalia a educação pública nacional para séries finais da educação fundamental em índices de 3,5 no ano de 2007, com meta de 5,2 para o ano de 2021, somente quando a educação pública brasileira atingiria patamares de qualidade próximos aos de países desenvolvidos, como já antecipamos anteriormente. Percebemos que os índices em termos absolutos não são tão distantes entre si, porém o tempo para que alcancemos tal índice relacionado a uma educação de qualidade faz com que a distância relativa entre eles se torne imensa, até porque, por ser o sistema educacional a sintetização de uma realidade social<sup>11</sup>, para que em 2021 cheguemos à realidade de um ensino de qualidade para todos, dependemos de conjunturas externas a ele. O que percebemos é que ainda falta muito para que nos apropriemos de um ensino de qualidade. A realidade, hoje, é de um ensino público caótico, desarticulado, desqualificado, em que o professor acaba sendo vítima desse processo de

---

<sup>9</sup> [www.educador.brasilecola.com](http://www.educador.brasilecola.com), acessado em 28/10/2008.

<sup>10</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, <http://portal.mec.gov.br>, acessado em 29/10/2008.

<sup>11</sup> Refiro-me as influências sociais, políticas, econômicas e culturais refletidas no sistema educacional.



desvalorização, e por vezes é tratado como vilão da história: o despreparado, o que não sabe ensinar, o desatualizado, etc.

Ao focalizarmos a atividade do professor e problematizarmos a sua realidade de trabalho, somos obrigados a nos contrapor a uma visão simplista de que a causa do problema da educação se concentra em uma única instância. Entendemos a complexidade do sistema educacional e quão grande será o esforço para a construção de um sistema adequado aos anseios da sociedade, mas entendemos também que o professor é uma das peças-chave desse sistema, é ele profissional essencial para a construção de uma escola pública transformadora e, por mais que pareça estranho, se buscamos falar dele neste capítulo, e reconstruirmos a trajetória do sistema educacional ao longo da história (mesmo que de forma tão breve), é porque entendemos que professor-escola-alunos formam uma tríade inseparável. Cremos que o sistema educacional que temos hoje, a valorização ínfima que se dá ao professor, os índices alarmantes de reprovação, analfabetismo, evasão, etc., são frutos dessa história já contada, atravessada por decisões que não privilegiaram efetivamente a educação.

## 2.1. EJA e a nossa escola de ensino supletivo

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, **sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.** (CF:1988)<sup>12</sup>

A epígrafe é um fragmento do Art. 208 da Constituição Federal brasileira de 1988 e nele observa-se o registro que se faz àqueles que não puderam concluir o ensino na idade própria. Determina a Constituição que o Estado deve garantir o ensino fundamental aos adultos que não conseguiram concluí-lo quando eram crianças .

Segundo Hamzé (2008), no Período Imperial (1822 a 1889), a partir do decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878 foram criados cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de educação elementar, para o sexo masculino, no município da corte, porém foi somente a partir da década de 1940, que a educação voltada a adultos, começou a se delinear e se constituir como política educacional. Vimos também que no período Nacional Desenvolvimentista e no Regime Militar já se buscava atender a esse grupo de cidadãos que não tiveram acesso ou condições de concluir o ensino fundamental em idade regular, e, que também, já em tempos jesuítcos o aluno era o indivíduo adulto.

---

<sup>12</sup> CF – Constituição Federal

Em 1988, a Constituição torna o direito de educação gratuita extensiva a todos, inclusive aos adultos excluídos do sistema educacional. Essa determinação permite a ampliação da oferta de vagas à EJA. Como lei regulamentar, a LDB/96 normatiza o ensino de adultos nos seguintes termos:

Seção V – Da educação de jovens e adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

- I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Observa-se através da legislação pertinente que há uma política educacional que visa compensar o atraso escolar do alunado adulto através de exames de suplência, em que o aluno realiza provas que lhe garantem diploma de séries específicas dentro do ensino fundamental e médio, mesmo que este aluno não apresente histórico escolar de conclusão de séries anteriores como pré-requisito, atendendo assim ao §2º do art. 38, por exemplo. Da mesma forma, visando atender ao dispositivo legal, os estados da Federação devem oferecer cursos supletivos aos alunos que não conseguiram concluir os “estudos” na idade própria. Esses cursos supletivos se caracterizam por oferecer cada série do ensino fundamental (EF) em período de seis meses de duração. Assim, as quatro séries do 2º segmento do EF, podem ser totalmente concluídas em período letivo de dois anos. Essa característica é específica do ensino supletivo o que não é a mesma coisa que ensino noturno. Grande parte da rede estadual de ensino noturno, destinada a jovens e adultos que trabalhem durante o dia, não se insere na modalidade supletiva, porém, isso não significa que os objetivos não sejam afins, ambos cursos se destinam à educação de adultos e jovens trabalhadores ou que não tiveram “acesso à educação em idade própria”.

A Educação de Jovens e Adultos, já se chamou Madureza, Suplência, Supletivo, Alfabetização, entre outros nomes. Era uma modalidade de ensino assumida por voluntários ou mesmo por docentes que usavam os mesmos procedimentos ministrados para

crianças e adolescentes. Ao ser instituído o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que regulamentou a Educação de Jovens e de Adultos, foi estabelecido o perfil diferenciado desses alunos. Eles devem ser tratados como tais e não como extensão de crianças e de adolescentes. (Hamzé, 2008)

O parecer citado por Hamzé estabelece uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltada para a cidadania, para a ampliação das competências necessárias à aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a consciência em relação à interação com o mundo, desenvolvendo a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Desta forma estabelece-se um currículo focalizado para estudo da arte, da religião, da cultura popular, da aprendizagem através da argumentação, da reflexão e do auto-conhecimento.

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. (Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.)

O ensino de jovens e adultos se caracteriza, portanto, na prática, em atender uma demanda da população jovem e adulta, em maioria trabalhadora, que não conseguiu por motivos diversos concluir o ensino fundamental e médio em idade convencional. Isso pode ser exemplificado com a própria história familiar da pesquisadora apresentada nas considerações “pré-iniciais” deste trabalho, mas também pela realidade da população adulta que foi excluída do processo de ensino oficial por razões diversas. Para Hamzé (2008), atualmente a EJA<sup>13</sup> é uma modalidade de ensino e componente constitutivo da Educação Básica, não devendo mais ser entendida como um subsistema de ensino com prerrogativas de reparação, compensação, etc. Embora a autora apresente uma visão ampla da EJA, ressaltamos que a EJA, ainda hoje, apresenta uma realidade que está aquém dessa idealização. As escolas públicas que operam com essa modalidade de ensino mal possuem bibliotecas, livros, laboratórios e às vezes nem professores. Na verdade, esse panorama não é uma realidade só da EJA. Como se observa nos noticiários, a escola pública de um modo geral

---

<sup>13</sup> Esclarecimento: ao longo do texto onde houver a abreviação EJA precedida por artigo feminino, leia-se educação de jovens e adultos; onde houver a mesma abreviação precedida por artigo masculino, leia-se ensino de jovens e adultos.

passa por tais problemas. A partir de nossa realidade micro, de uma escola de EJA da zona oeste do Rio de Janeiro, podemos afirmar que o EJA ainda encontra dificuldades concretas que prejudicam a realização de um currículo que possibilite aos seus alunos autoconhecimento, acessos à diversidade cultural, às variadas formas de expressão artística, ao domínio da argumentação, etc. Embora, segundo a autora, o termo “compensação” seja, atualmente, inadequado para a EJA, demonstrando estar em conformidade com a visão ministerial que nomeia a EJA como educação “equalizadora”, problematizamos é a questão do próprio direito à educação e de quem tem de fato direito a exercê-la. Decisões políticas e econômicas de nosso país determinaram e determinam um funcionamento social massificado pela falta de oportunidades, embrutecido pelas dificuldades de acesso ao conhecimento e relaxamentos das prioridades sociais.

Diante dos desafios do mercado de trabalho e das próprias exigências pessoais, retomando o foco para o EJA, essa população adulta busca retornar à escola oficial com intuito de melhorar sua qualificação profissional, atender às exigências de escolarização mínima para o trabalho e de integrar-se à sociedade via escola. Essas são as principais motivações da escola em que trabalho, sendo, portanto, ainda difícil para mim falar em educação equalizadora. Preferindo abordar o tema da EJA relacionando-o a aspectos relevantes à minha própria experiência, buscarei construir aqui um diálogo entre a realidade que vivo em uma escola noturna, supletiva de EJA e os discursos que circulam sobre esta modalidade de ensino, sejam eles prescritivos ou não.

Como profissional de educação, atuando em uma escola de jovens e adultos da Zona Oeste do Rio de Janeiro, e como pesquisadora, na área de Análise do Discurso, necessário se faz ora falar como pesquisador, ora autorizado pelo exercício mesmo da atividade, e como conhecedor de parte desta realidade, falar como professor que sou.

Com efeito, refletir sobre o trabalho docente como tema de pesquisa exige de nós um exercício muito difícil de realizar, que é distanciar-se do objeto para avaliá-lo, em tese, imparcialmente. Para os estudos discursivos, isso é impossível. Se a pesquisa é uma co-construção de traços de realidade entre objeto e pesquisa/informante e pesquisador, essa relação é potencializada em nosso caso – pesquisadores/professores.

Em nossa escola de ensino supletivo de Jovens e Adultos, trabalhamos com cerca de 400 jovens e adultos com faixa etária entre 15 e 70 anos, todos com experiências e objetivos muito diferentes. Nessa escola de ensino supletivo e noturno, oferece-se como escolarização o

currículo do 1º e do 2º segmento da educação básica, designado ensino fundamental (EF). Em prédio compartilhado<sup>14</sup> com a Secretaria Municipal de Educação, trabalham 32 funcionários estaduais, dos quais 22 são professores para atender atualmente a 12 turmas em várias disciplinas, inclusive alfabetização. Nossa escola não possui biblioteca, laboratórios, materiais adequados e não recebe, até o momento, livros para uso dos alunos. Com muito esforço e poucos recursos, a direção consegue manter alguns poucos livros comprados por iniciativa própria, e a merenda escolar, que é forte estímulo à assiduidade dos alunos.

O perfil desses alunos é, via de regra, de adultos trabalhadores. Pessoas que trabalham durante o dia e estudam à noite. Devido ao trabalho, chegam na escola, por muitas vezes, muito cansados, e apresentam baixo rendimento de aprendizagem. Esses mesmos alunos também vivem em áreas carentes da região, convivendo por vezes com realidades de violência e abandono do poder público. Ainda que o prédio escolar não esteja localizado em “área de risco”<sup>15</sup>, por diversas vezes as aulas foram suspensas porque nos lugares de origem dos alunos, eles não puderam sair de suas casas devido a algum tipo de confronto ocorrido; também é comum que as aulas sejam suspensas no meio do período devido aos mesmos motivos. Preocupados em voltarem às suas comunidades em horário de tensão ou conflito, os alunos abandonam as aulas antes de seu término para poderem chegar em casa mais cedo. Esses são alguns aspectos que vivenciamos e que os professores de EJA com os quais dialogamos na pesquisa têm que lidar. Ao tratar desta realidade, também não podemos deixar de referir-nos a outra realidade também muito comum. É comum aos professores do ensino noturno trabalharem em outras escolas ou em outros empregos nos turnos anteriores. Essa prática ocorre para compensar uma defasagem salarial histórica da categoria, como evidenciamos no panorama histórico que traçamos em capítulo anterior. Conseqüentemente, o professor de EJA também chega às salas de aula muito cansado, com rendimento comprometido e no limite de sua capacidade física e mental. Se aliam, desta forma, condicionantes que prejudicam a aprendizagem, o ensino e a qualidade do sistema educacional como um todo.

Falar do ensino de EJA é muito mais que trazer normas e decretos à pesquisa, é também a necessidade de expor um aspecto da realidade que tem impedido um trabalho sério e de qualidade neste campo educacional, embora tenhamos consciência de que o prejuízo não se detém apenas ao EJA, mas recai, na maioria das vezes, sobre o sistema educativo como um

---

<sup>14</sup> Nossa escola não possui prédio próprio, compartilha-o com o do Município.

<sup>15</sup> Como se convencionou, na Cidade do Rio de Janeiro, nomear aos lugares comandados por traficantes e milícias que oferecem pouca segurança a profissionais e alunos.

todo. Os problemas sociais, políticos e econômicos que interferem na educação poderiam ser minimizados através de uma política educacional séria, de valorização do professor – sem deixar que o termo caia em discurso vazio –, de valorização da escola pública através de medidas comprometidas com as condições de ensino-aprendizagem, de valorização do aluno através do reconhecimento de sua experiência, sua linguagem, sua forma de ver o mundo. Hoje, já não sabemos se através da educação podemos de fato transformar a sociedade, mas entendemos que ela ainda é poderoso instrumento de conscientização e posicionamento reflexivo, tal qual propunha o educador Paulo Freire. Cabe aqui o espaço da pesquisa de problematizar a questão e funcionar também como instrumento de voz de nossos interlocutores.

No que se refere à formação do professor de EJA, vale ressaltar que esta modalidade de ensino exige do profissional, que em maioria foi formado para trabalhar com crianças e adolescentes, técnicas específicas para aproximar o educando do conhecimento sistematizado. Além de domínio do conteúdo programático, esse professor deve relacionar-se com seu aluno através de linguagem que faça sentido para ambos; muitas vezes, uma linguagem que o professor não domina, mas que deve apropriar-se para promover interação nessa relação. Olhar para o aluno de EJA como um sujeito inserido no contexto sócio-histórico - que carrega consigo as experiências dos seus anos de vivência neste mundo - é um gesto de amor<sup>16</sup>, é um gesto que permite ao aluno adulto se entender parte do processo de construção da realidade, que permite a este aluno compreender a importância da sua voz e da sua ação.

Paulo Freire (1996) em texto inundado de amor à educação, aos professores e aos alunos, emociona o leitor com sua Pedagogia da Autonomia, livro que prescreve de forma muito própria e amorosa<sup>17</sup> os saberes necessários à prática educativa. Essas prescrições fogem ao convencional, uma vez que não são leis, decretos, projetos, normas, tratados; são na verdade chamados à conscientização de quem ensina e de quem aprende para as relações que se estabelecem no mundo e atravessam de forma dialógica a prática pedagógica. *Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento; Ensinar é uma especificidade humana* (Freire, 1996). Tais postulados chamam professores e alunos à assunção de um comportamento ético-político ante à educação e o reconhecimento por partes

---

<sup>16</sup> Amor no sentido freiriano: “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”. Paulo Freire. Biblioteca Digital Paulo Freire, 03/11/2008.

<sup>17</sup> O termo é este mesmo.

destes sujeitos<sup>18</sup> de que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos alunos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural<sup>19</sup>. Saberes imprescindíveis ao fazer pedagógico e que são, na maioria das vezes, apreendidos na prática do trabalho, na relação com os alunos adultos, no compromisso de colaborar para um ensino crítico e de qualidade.

Dentre alguns saberes que se constroem na atividade mesma do dia-a-dia, Freire (1996) acrescenta: ensinar exige consciência do inacabamento, exige o reconhecimento de ser condicionado, exige respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, tolerância, humildade, luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade – não a curiosidade sem fundamento, mas a epistêmica, que estimula à pesquisa, à busca e à reflexão visando ao entendimento e ao apoderamento de algo.

Se os saberes evidenciados por Freire não são encontrados em manuais ou leis diretivas, ou cursos de formação, como observamos acima, fica claro que eles são construídos a partir da prática do trabalho, do convívio com as realidades mais diversas possíveis, com o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a educação que não pode se dar da noite para o dia, do questionamento constante do próprio fazer. Neste sentido, Freire (1996) complementa suas reflexões sobre o ato de ensinar reforçando que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; exige comprometimento; exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; bem como a tomada consciente de decisões; exige saber escutar e reconhecer que a educação é ideológica; exige disponibilidade para o diálogo e principalmente, exige querer bem aos educandos. Obra quase que poética, aborda questões tão sérias e significativas para a formação das pessoas de forma terna, própria de Paulo Freire.

Diante de lições tão valiosas, entendemos o professor como o profissional que reúne uma série de habilidades necessárias capazes de colaborar para a formação de um cidadão crítico e consciente. Nesse sentido, entendemos que a democratização do ensino passa também por ele, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, por sua capacidade de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas.

---

<sup>18</sup> Incluímos aí os alunos, que mais conscientes, podem direcionar os caminhos de sua formação e de sua vida.

<sup>19</sup> Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*, 1996.

## 2.2. Relato do prestígio de uma profissão

O que é ser professor nos dias atuais? A fala de nossos interlocutores, como será mostrado adiante, traça perfil da profissão a partir de tempos idos para a construção de uma imagem do que significa ser professor hoje em dia. Percebemos uma comparação ora revoltosa, ora melancólica, por assim dizer, entre o que foi ser professor nesta sociedade em tempos passados e o que é ser professor nos tempos atuais. A construção desse perfil, portanto, remete a memórias que ainda circulam no campo dos discursos dessa categoria profissional, memórias tais que nos permitem entrever o permeamento de diversas conjunturas relativas à história da profissão no Brasil. Elas serão a âncora para a recuperação de discursos que possibilitam a apreensão dos sentidos dados ao trabalho do professor de escolas públicas.

Numa tentativa de construir uma ponte entre alguns sentidos constituídos sobre o que já foi para a sociedade brasileira de uma determinada época ser professor e o que se diz agora pelos próprios professores sobre o que é sê-lo, trazemos à pesquisa a Sra. Maria de Lourdes Magalhães<sup>20</sup>, 79 anos, ex-normalista do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, há 60 anos. Segundo a professora, em sua época, o único local existente na cidade para a formação de professores era o Instituto de Educação. Nas palavras da professora, as normalistas tinham ingresso imediato, após formação, à rede municipal de ensino – ou seja, já saíam empregadas do Instituto -; o salário digno – pago em dinheiro -; a profissão valorizada, cujas famílias se enchiam de orgulho de suas filhas (já que o magistério é historicamente em maioria feminino); o título de professor “bem visto pela sociedade”. O prestígio da profissão era tanto que, segundo a matéria, as normalistas colavam grau no Teatro Municipal da cidade, com direito à missa na tradicional igreja da Candelária. Áureos tempos para a categoria, que com o passar dos anos foi perdendo o prestígio, o status social e principalmente o poder aquisitivo. À guisa de exemplo, para demonstrar não só a defasagem salarial da carreira docente, mas também a condição desprestigiada da profissão em relação aos objetivos da nação, observamos que o salário de professor correspondia no Estado de São Paulo, na década de 60, à 13,7 vezes o salário-hora-mínimo, passando a 6,9 vezes, em 1979 e depois a 5,4, em 1982 (Balzan; Paoli apud Araújo & Vianna, 2008). No caso do Rio de Janeiro, o salário do professor de 1ª a 4ª série, em 1950, equivalia a 9,8 salários mínimos, passando a 4, em 1960 e a 2,8 em 1977, reduzindo-se ainda a 2,2 em 1990. Realizando uma comparação salarial em datas mais recentes, Araújo & Vianna (2008) apresentam que, no ano de 2006, no Estado do

---

<sup>20</sup> Matéria veiculada no dia do professor, 15/10/2008, pelo jornal O Globo.



Rio de Janeiro, o salário do professor de 1ª à 4ª série, com jornada de 22 horas e 30 minutos correspondia a R\$ 719,08, ou apenas 2,1 salários mínimos nacionais. Em dezembro de 2007, um professor recém-contratado (jornada de 16h) recebia um salário bruto equivalente a R\$ 562,00, ou seja, algo em torno de 1,3 salários mínimos. Araújo & Vianna não falam em defasagem salarial, eles falam em “arrasamento salarial”. Sem demonstrar preconceito com outras profissões, mas para efeito de comparação laborial, os autores correlacionam algumas atividades e suas remunerações com as de professores licenciados em física:

Quadro 1 – Comparação profissão/salário/formação/jornadas<sup>21</sup>

Cargo/empresa	Jornada Semanal	Salário R\$	Formação
Oficial Manutenção (Marceneiro, jardineiro, pintura (Rede Sarah)	44h	2.099,67	Ensino Fundamental
Auxiliar de segurança interna (Petrobrás)	40h	939,50	Ensino Médio
Professor de Física da Rede Estadual do RS	20h	421,13	Graduação em física e especialização em educação
Professor de Física da Rede estadual de MG	24h	660,00	Graduação em Física

Araújo & Vianna, 2008.

Os autores tecem algumas críticas à política salarial docente, demonstrando que a questão não se limita ao aspecto financeiro; para eles, passa também pelo desprestígio da profissão, já que mesmo possuindo um nível de escolarização maior que o de várias outras profissões, ainda assim a remuneração do professor se enquadra entre as mais baixas da sociedade brasileira. Esta realidade apresentada por Araújo & Vianna (2008), implica, por parte do professor, a um esforço redobrado (e às vezes triplicado) para obter um padrão de vida um pouco melhor, necessitando, por vezes, trabalhar em várias escolas e em turnos variados.

Retornando ao pequeno relato da ex-normalista, hoje já professora aposentada, percebemos que o *glamour* do passado que ela tece em suas palavras referia-se a uma época em que dizer-se professor possuía um sentido outro. Os condicionantes sócio-históricos determinam um lugar outro para o “eu” que se diz professor em tempos recentes e atribuem carga de sentido diversa ao de outrora.

<sup>21</sup> Reproduzimos apenas alguns dados. Para acesso à tabela completa, remetemos o leitor a Araújo & Vianna, 2008.

Se anteciparmos a enunciação de nossos interlocutores-informantes, teremos, por exemplo, o informante D, em sua fala identificada sob o número 445 do questionário, a seguinte resposta à pergunta “O que é ser professor?”

Fragmento DG:

E445	D: Eu, eu, sinceramente, na pior conjuntura, eu sou a boba da corte, com todos os meus guizos balançando.
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Veremos que o dizer-se professor perde o *glamour*, o *status*, o orgulho e ganha conotações que o desqualificam e revelam uma imensa insatisfação com alguns modos de organização do trabalho, diferentemente do que a Sra. Maria de Lourdes nos permite apreender. Estudo da Fundação SM e da Organização dos Estados Ibero-americanos<sup>22</sup> revela que 80% dos professores se sentem desvalorizados pela sociedade e 75% dos docentes acham que a administração da escola na qual trabalham ou da secretaria de educação de sua cidade não reconhecem a importância da categoria profissional. Dessa forma, é a partir da configuração dessa realidade que “olharemos” para os discursos de nossos informantes.

### 2.3. Trabalho do professor de EJA e os estudos da atividade de trabalho

A atividade de trabalho do professor de Jovens e Adultos é descrita pelo Ministério do Trabalho da mesma forma que a do professor de nível superior no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série do ensino regular. O Sistema de classificação brasileira de ocupações (CBO) ainda não adota a nomenclatura determinada pelo Ministério da Educação cujas séries passam a ser denominadas de “6º ao 9º ano”<sup>23</sup>. Embora a distinção entre as duas categorias profissionais seja em relação ao público a que se destinam, concordamos que, de fato, via de regra, as atividades formais do professor de EJA sejam as mesmas de qualquer outro professor. Portanto recorreremos à CBO para recuperarmos o que se diz institucionalmente como sua função. Como descrição sumária à atividade docente, defini-se a partir da CBO o seguinte:

Promovem a educação dos (as) alunos (as) por intermédio dos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, geografia, história, educação artística, educação física e línguas estrangeiras modernas, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Planejam cursos, aulas e atividades escolares;

<sup>22</sup> Matéria veiculada no Portal de Notícias da Globo, em 15/10/2008

<sup>23</sup> Diante da dificuldade de acesso a documentos que definissem a tarefa específica do professor dentro de seu ambiente de trabalho, recorreremos ao que define o Ministério do Trabalho e Emprego. Buscávamos uma descrição da atividade em si e não uma prescrição genérica como leis e decretos.

avaliam processo de ensino-aprendizagem e seus resultados; registram práticas escolares de caráter pedagógico; desenvolvem atividades de estudo; participam das atividades educacionais e comunitárias da escola. Para o desenvolvimento das atividades é mobilizado um conjunto de capacidades comunicativas. (CBO – Ministério do Trabalho e Emprego, 2008: função 2313.)

Observamos que essa descrição da atividade funciona como uma forma de prescrição do trabalho do professor, fornecendo-lhe parâmetros de ação. Realmente, para ser professor, de um modo geral, exige-se necessariamente que ele adote tarefas peculiares ao ensino, e a diferença de um trabalho a outro consistirá da bagagem científico-sócio-cultural do professor, na sua habilidade didática e da sua forma de interação com alunos e escola. O modo de inserção do sujeito-professor no mundo, definirá como ser professor de determinadas modalidades de ensino. Os elementos constitutivos de seu caráter<sup>24</sup>, e forma de agir, estarão presentes no seu modo de ensinar.

Percebe-se, então, que ensinar vai um pouco mais além do que seguir propriamente as prescrições institucionais para a sua atividade profissional. Evidenciamos, na verdade, que a atividade de trabalho mobiliza saberes técnicos e subjetivos postos em ação dia-a-dia, diante das circunstâncias imprevistas do trabalho. O que percebemos é que a atividade docente reclama a articulação de vários saberes, mediada pela experiência de vida do sujeito-professor no trabalho.

O conceito de experiência pode ser entendido de várias maneiras. Em Deusdará (2008) podemos ver pelo menos três sentidos diferentes atribuídos ao termo: Experiência como dimensão individual, fruto do acúmulo das vivências pessoais; Experiência como dimensão histórica, fruto da articulação de um passado com um presente; Experiência como dimensão coletiva das ações humanas. No caso da presente pesquisa em que olhamos para o sujeito inserido no trabalho, compreendemos a experiência como o conjunto dessas três dimensões. Ou seja, o saber fruto das experiências de trabalho do professor, capazes de re-significá-lo, é derivado do conjunto de experiências históricas, coletivas e pessoais das quais o sujeito participa dando sentido à realidade do trabalho – que se distancia consideravelmente do prescrito para a atividade -. Experiência nesse sentido pode ser relacionada ao que de fato é vivenciado, é realizado.

Para melhor compreendermos o que significa essa distância entre o que é prescrito para a atividade e a atividade de trabalho em si, buscamos fundamentação nos estudos da Ergonomia da atividade e da Ergologia. Cremos que tais estudos sobre a atividade

---

<sup>24</sup> Refiro-me a “caráter” como o conjunto de valores aceitos por um sujeito.

de trabalho poderão nos auxiliar nos debates sobre os saberes do professor construídos na sua experiência do dia-a-dia e também na compreensão da relação do sujeito que desempenha a sua função e a sua atividade profissional.

Yves Schwartz, estudioso do trabalho que propõe uma abordagem de análise do trabalho a partir da atividade concreta do profissional nos traz um debate sobre a prescrição de uma atividade profissional e o que é realizado concretamente pelo trabalhador que elabora sua profissão.

Uma das grandes contribuições da Ergonomia da atividade foi mostrar, com base em análises empíricas, uma diferença objetiva entre trabalho prescrito e trabalho real (Álvares & Telles, 2004). Schwartz (2007, 2004, 2002), por sua vez, buscou demonstrar que essa diferença se deve, em muitos aspectos, a diversas variantes que influenciam de certa forma o sujeito profissional.

Comprovou-se que em situações reais de trabalho, o trabalho efetuado não correspondia ao que era requerido ou prescrito, devido a uma série de fatores de ordem técnica, física, psíquica ou afetiva, que se apresentavam como variabilidades capazes de modificar o modo de execução do trabalho, sendo necessário um ajuste entre esta execução e as demandas solicitadas pela atividade em si, em um determinado momento do fazer.

Essas variabilidades são naturais à ordem de qualquer atividade profissional uma vez que, para a Ergologia, o trabalho é uma atividade eminentemente humana, situada historicamente, sujeita às variações do estado físico-mental do profissional que a executa e das variações que o meio possam causar sobre este sujeito. Essas variabilidades são fruto de situações imprevistas, que obrigam o profissional a criar uma solução inovadora ou mesmo fora de prescrito para não prejudicar a realização de seu trabalho. Para a Ergologia, quando um sujeito realiza uma atividade profissional, ele lança mão de todos os conhecimentos que possui, de toda a sua experiência, para realizá-la. Esses conhecimentos e experiências habitam várias ordens, não só do campo técnico, mas também, do conhecimento de seu corpo, de sua inteligência, de sua criatividade, de seus sentimentos, de sua história e de suas relações com as coisas e com o mundo; ele faz uso de si por inteiro, pois articula todos estes saberes para uma direção específica: a realização de seu trabalho. O autor chama a esta ação de “dramáticas do uso de si” (2004:25), já que para ele, ao realizar seu trabalho, o profissional está sendo convocado em toda a sua subjetividade, em toda a sua complexidade como ser humano para agir. Executar uma atividade não requer apenas seguir algo prescritivo, requer se colocar por inteiro na realização dessa atividade, explorar tudo o que o ser tem a oferecer, tudo que o constitui, tudo o que acredita, tudo o que sabe, requer usar a si em totalidade.

Portanto, diante de uma visão Ergológica, não há uma atividade do trabalho que seja limitada a estatutos prescritivos, uma vez que quem a realiza é um sujeito completo, vivo, histórico. É desse ponto de vista que olhamos para a atividade de trabalho do professor. Esse é o ponto de vista da atividade do trabalho:

“... Os estudos ergológicos sustentam que (...) a prescrição nunca é suficiente para dar conta da produção exigida. O trabalho real (efetivamente realizado) exige sempre uma mobilização cognitiva e afetiva do trabalhador. O trabalho, na realidade nunca é mera execução.” (Borges, 2004: 43).

A Ergologia é uma abordagem pluridisciplinar que adota pressupostos específicos para algumas noções importantes do mundo do trabalho, dando-lhes perspectiva humanista, pois tais noções dependem de um sujeito para se fazerem concretas. Como primeiro pressuposto, temos a noção de atividade de trabalho, por exemplo, que ultrapassaria os limites da execução pura e simples de uma tarefa profissional. Para a Ergologia, esta noção é re-significada por um conjunto de ações e desejos que dominam o sujeito antes, durante e depois da realização de sua atividade de trabalho. Esta nova forma de conceber uma atividade implica em deslocar o foco de atenção da atividade em si para o sujeito que a concretiza, reforçando os constituintes da subjetividade em toda a ação.

O segundo pressuposto abraçado pela Ergologia é a consideração de que o mundo do trabalho não é separado das outras instâncias da vida de um sujeito. Estar no trabalho também é estar num ambiente de diálogos e debates em que valores e concepções se aliam, se chocam ou são, muitas vezes, negociadas numa tentativa de atuar eficazmente nesse trabalho, em conformidade com a situação que se apresenta. Essa negociação entre crenças e valores ocorre, principalmente, quando o que é prescrito não prevê determinadas circunstâncias reais do trabalho.

“... Ao se deparar com a prescrição, cada um vai ressingularizá-la à sua maneira, de acordo com seus valores e com sua história individual e coletiva. A maneira como cada pessoa age diante das lacunas ou das deficiências do prescrito é sempre singular, não pode ser padronizada. Cada uma vai renormalizar o meio a seu jeito para dar conta do que não está prescrito. E isso vai envolver um debate de normas, de valores, de histórias.” (Borges, 2004:44).

O terceiro pressuposto aponta para a questão de como as questões externas e internas à realização de uma atividade de trabalho estão interligadas e, tal qual uma via de mão-dupla, o global impacta no indivíduo e vice-versa. A partir desse ponto de vista podemos perceber que o meio e questões de várias ordens podem influenciar no modo de pensar e realizar um

trabalho, da mesma forma que o sujeito pode fazer toda a diferença ao realizá-la. Suas características particulares podem, igualmente, gerar um impacto positivo ou não na atividade que desempenha.

“...a dialética entre universalidade e ressingularização, aponta para a necessidade de interligar as questões micros e macros, entre o contexto em que ocorre a atividade de trabalho e a atividade singular.” (Borges, 2004:44).

O quarto pressuposto refere-se à constatação da existência, em toda atividade de trabalho, de um regime de produção de saberes, fruto de um processo de renormarização da atividade em que o prescrito não dá conta de sua totalidade. Esta produção de saberes constitui-se de conceitos e experiências mediadas, conforme Borges (2004), por um pólo ético e epistêmico que impõe ao sujeito uma certa *“humildade para reconhecer que ambos os saberes ( conhecimento e experiência) vivem a fragilidade de não explicar a realidade em sua totalidade, sendo complementares e não excludentes”*(p. 45). Tais estudos nos permitem entender que a realização de uma atividade de trabalho faz parte de um processo constante que envolve o conhecimento do que é prescrito e do que se espera que o sujeito realize, mas não só. Envolve também o conhecimento conquistado na experiência do dia-a-dia, na acomodação não só de esquemas funcionais, mas também das relações e surpresas naturais que envolvem a ação. Tal processo constitui um saber específico, fruto dessa imbricação entre conhecimento e experiência que só pode ser manipulado pelo sujeito que domina àquela atividade.

“Os trabalhadores inventam/elaboram/transmitem uns aos outros procedimentos não ensinados, nem pela formação, nem pela supervisão. Esse saber é fonte não só de criação, como também de produção de resistências, de novos sujeitos/objetos, de outras formas de gestão de si”. (Borges, 2004:45).

Ao aproximarmos-nos da atividade de trabalho do professor de EJA, conseguimos situá-lo no meio desse embate entre o trabalho prescrito e trabalho real, levantando questão, a partir dele, sobre o que esse profissional mobiliza para a realização diária de sua atividade.

## **2.4. Relativizando a prescrição no trabalho do professor**

Ainda que pretendamos aqui relativizar o peso das prescrições na atividade do trabalho, é importante enfatizar que elas fazem parte de qualquer atividade profissional. Conforme Sant’Anna e Souza-e-Silva (2007), para se compreender a prescrição no trabalho a partir dos estudos da linguagem, é preciso compreender que da mesma forma que a norma é

constitutiva do trabalho, a sua renormarlização também o é - por comportar a noção de valores em confronto devido à assimetria entre o prescrito e a atividade real. Outro aspecto fundamental para a compreensão da atividade do trabalho é entender que a ausência de normas não é um fator positivo ao trabalho, ao contrário, sua consequência poderá acarretar instabilidades na execução da atividade (Idem).

“O déficit de prescrições, seja pela ausência, seja por uma proposição sem parâmetros claros, provoca conflito e insatisfação entre os trabalhadores” (Daniellou apud Sant’Anna & Souza-e-Silva, 2007).

Assim, poderíamos dizer que o trabalho será sempre gerido por prescrições, sejam elas oriundas do sistema de produção, sejam elas oriundas do processo de renormarlização. Com relação à fonte dessas prescrições, pode-se classificá-las em descendentes e ascendentes. As primeiras referem-se àquelas *elaboradas pela hierarquia, pela estrutura organizacional, materializadas, em geral, sob a forma escrita*; as últimas referem-se àquelas elaboradas pelas situações de trabalho - que podem decorrer de sua relação com a *matéria bruta ou matéria humana; do coletivo do trabalho, ou do próprio trabalhador*. ( Sant’Anna & Souza-e-Silva, 2007).

As autoras refletem sobre as contribuições do enfoque enunciativo-discursivo ao entendimento da prescrição no trabalho como um conjunto não uniforme de regras. Para isso ressaltam que as regras podem vir de vários lugares levando-se em conta o governamental, o organizacional, o coletivo e o individual, instâncias geradoras de regras materializadas de formas diferentes que nos remetem não só a modos de executar uma tarefa, mas também, a *modos de pensar e se comportar no trabalho*. Dessa forma, fazemos referência a regras consuetudinárias que habitam o campo coletivo e circulam o interdiscurso dos discursos produzidos sobre o trabalho de determinado grupo profissional. Esses “modos” se manifestam no discurso do trabalhador sobre sua atividade, em sua fala sobre o seu trabalho e permitem ao pesquisador da linguagem interferir nessa realidade via a motivação de um reflexão dialógica entre sujeitos. Dessa forma, entendemos ser necessário justificar o nosso foco na linguagem sobre o trabalho.

Ao analisar algumas teorias interdisciplinares que discutem a relação linguagem/trabalho, observamos haver abordagem que situa claramente o lugar do qual o sujeito profissional se posiciona ao estabelecer relações discursivas referentes à sua atividade de trabalho. Nouroudine (2002) parte da tripartição da relação linguagem/trabalho para refletir sobre a relação dialógica que se estabelece entre informante/pesquisador na constituição de um *corpus* que aborde as práticas discursivas sobre o trabalho. A categorização realizada por

Grant Johnson & Caplan (1979), citados por Lacoste (1995), apud Nouroudine (2002), configuram a relação linguagem/trabalho nas modalidades “Linguagem como trabalho”, “Linguagem no trabalho” e “Linguagem sobre o trabalho”. Esta tripartição nos remete a aspectos bem específicos do trabalho: no primeiro, tem-se o profissional que articula a linguagem do lugar daquele que a tem como instrumento de trabalho; no segundo, tem-se o profissional que articula linguagem do lugar daquele que a usa enquanto trabalha, e no terceiro, tem-se o profissional que articula linguagem do lugar daquele que tem autoridade para falar sobre o trabalho, tendo em vista que conhece esse trabalho de pontos de vista muito diversos, pois nele construiu um saber próprio. Falar sobre o seu trabalho ora de um ponto de vista interno ora de um ponto de vista externo<sup>25</sup> permite ao trabalhador refletir sobre sua ação e sobre as várias questões que interferem em seu fazer, tornando apreensível por meio da linguagem algumas variáveis que se materializarão em seu discurso. Portanto, essa abordagem interessa ao lingüista.

Nouroudine aponta que a análise das falas sobre o trabalho pode ser produtiva, uma vez que a linguagem sobre o trabalho está imbricada pela linguagem no trabalho e pela linguagem como trabalho, e de certa forma todas essas duas modalidades estariam, de certo modo, nela contempladas.

“...conduzir a análise das práticas de linguagem tendo em mente, ao mesmo tempo, suas distinções e suas imbricações revela-se adequada a uma melhor disponibilização do conhecimento a serviço da ação sobre o trabalho”. (Nouroudine, 2002:26).

O autor considera que tal tripartição possa gerar uma certa facilidade metodológica, uma vez que permite identificar mecanismos de funcionamento da relação trabalho/linguagem (p. 18), além de permitir evidenciar as ligações e as diferenças de funcionamento da linguagem no e sobre o trabalho, de modo, nesta última, a ser capaz de estabelecer uma relação interna/externa, em que profissional/pesquisador podem, a partir de conhecimentos internos/externos, promover uma avaliação da situação de trabalho de ângulos diferentes. Embora ressalte que a complexidade do trabalho esteja dentro da linguagem em sua totalidade, um processo analítico que focalize a complexidade da atividade de trabalho do professor, a partir de sua fala sobre o seu trabalho, permite a inserção do pesquisador neste diálogo em que sua avaliação também possa ser pertinente. Nouroudine apresenta a modalidade “Linguagem sobre o trabalho” como aquele “*dispositivo revelador da*

---

<sup>25</sup> Entendo o ponto de vista interno/externo como a possibilidade de se falar sobre o trabalho a partir de dois lugares: o interno – do ponto de vista de quem realiza o trabalho; externo – do ponto de vista de quem conhece o trabalho.



*complexidade do trabalho*”, capaz de permitir ao pesquisador entender o profissional como o *“protagonista do trabalho que fala sobre o trabalho”* (p. 26). Acredita que esta modalidade, linguagem sobre o trabalho, põe o pesquisador em um plano diferente dos estudos da linguagem no/como trabalho, uma vez que a motivação da fala sobre o trabalho pode surgir a partir de uma demanda interna, do próprio interior da situação de trabalho, quando o próprio profissional deseja ou necessita falar sobre seu trabalho, seja para trocar experiências com outros profissionais, seja para ensiná-lo a algum novo empregado, ou a partir de uma demanda externa - solicitada por sujeitos externos à situação de trabalho -, seja para avaliá-la, para justificá-la, para comentá-la, etc. Evidenciamos que a fala sobre o trabalho permite ao trabalhador uma posição mais ampla: de um lado, seu ponto de vista interno da situação de trabalho; por outro, a possibilidade de um distanciamento da situação de trabalho para contemplá-la e avaliá-la.

Entendemos, portanto, que as falas dos professores sobre sua atividade devem evidenciar a construção discursiva de práticas sociais no trabalho e contribuir para a construção de efeitos de sentido sobre a atividade docente.

### 3. Aporte Teórico: Análise do Discurso (AD)

Para iniciar um capítulo que trate da teoria do discurso – a Análise do Discurso –, a qual embasa e orienta nossa pesquisa, recorreremos preliminarmente a algumas noções bakhtinianas, que auxiliarão o entendimento de outras noções caras à nossa fundamentação teórica.

Essas noções bakhtinianas partem do princípio de que a língua é, objetivamente, um fato social e o homem é um ser histórico. Esses dois elementos são fundamentais para o entendimento da língua a partir de uma perspectiva interacionista, que rejeita uma concepção de língua como objeto abstrato, transparente, estável, monológico. Para Bakhtin, a língua é concreta, imersa na realidade e serve aos propósitos comunicacionais de um sujeito sócio-histórico.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (M. Bakhtin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo. Hucitec, 1981. p. 95).

Nesse sentido, se percebe como as nossas palavras são carregadas de valores conforme as condições de enunciação em que são produzidas. Como podemos observar, o teórico introduz a questão de que em toda enunciação a ideologia está presente como elemento constitutivo, reforçando assim o imbricamento constitutivo entre língua e práticas sociais.

Sendo o homem, como sujeito sócio-histórico, o produtor da língua, Bakhtin a concebe como um objeto concreto, dialógico, que permite ao sujeito se dar a conhecer através dela e, ao mesmo tempo, nela se construir, numa perfeita simbiose entre criador e criatura. Assim, a unidade fundamental da língua, conforme tal perspectiva, passa a ser o fruto lingüístico da construção humana atravessado por práticas sociais de um tempo e de um lugar. A enunciação ocupa, desse modo, um lugar privilegiado: o da realidade da linguagem (Brandão, 2002:09) e define um dos pontos de partida para a teoria do discurso.

Ao tratar das contribuições de Bakhtin às teorias do discurso, Barros (1997:27-28) diz que suas reflexões sobre o princípio dialógico apresentam-se subdivididas em duas partes: uma sobre o diálogo entre interlocutores, outra sobre o diálogo entre discursos, reforçando a concepção de que sujeito-língua-história são conjunturas inseparáveis.

Barros (1997:28-29) sintetiza algumas características ao discurso como objeto propostas por Bakhtin, apresentando o seguinte:

Quanto ao objeto, o texto<sup>26</sup> [discurso] se define como:

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela, e não pode ser reduzido à sua materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo);
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não reiterável ou repetível.

Essas características corroboram que, através do discurso, é possível conhecer algo do sujeito que o construiu; identificar seu momento histórico, de que lugar o produz e com quem dialoga. Na verdade, questão central à proposta discursiva é a da constituição do sujeito. Concebido sempre a partir da interação com o outro, o sujeito é o ser criativo capaz de, nesta interação, estabelecer sentidos conforme práticas sociais a que esteja vinculado. A criatividade acima referida diz respeito à sua capacidade de estabelecer novos sentidos através de mecanismos diversos. Ressalte-se, porém, que essa criação estará sempre atrelada às possibilidades disponíveis por seu tempo e seu lugar. É desta forma que o estudo do discurso contempla a intersubjetividade: pondo o homem em relação com o seu outro, definindo e definindo-se a partir dele.

Bakhtin (Voloshinov) mostra sua concepção de enunciação como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que o interlocutor seja uma virtualidade representativa da comunidade na qual está inserido o locutor... (Flores &Teixeira, 2005:49).

O princípio dialógico estabelece, por natureza, a presença do outro num processo de constituição do sujeito. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção (Barros, 1997:30). Dessa forma é impossível conceber o homem distante das relações que mantém com outros homens dentro de um contexto social específico. Sua linguagem é fruto da interação que mantém com outros sujeitos, fruto do diálogo com outros discursos, fruto da história de vida que construiu a partir dessas relações. Assim, para a teoria

---

<sup>26</sup> A autora aproxima o termo texto ao termo discurso. Ver Barros, 1997.

do discurso, a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem. A partir dela é que o sentido da enunciação se constrói, ou seja, ele é dependente da relação entre sujeitos, e à medida que a constroem, igualmente se constroem.

Outro ponto muito importante na concepção dialógica é o do diálogo entre discursos. Barros (1997) reforça que para Bakhtin o discurso não é individual, visto que é fruto das relações mantidas entre uma rede intersubjetiva, também produtora de discursos, os quais são igualmente postos em relação:

...o dialogismo (...) define o texto como “um tecido de muitas vozes”, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto... (1997:34).

O diálogo entre discursos possibilita perceber as várias vozes que se imprimem na enunciação, materializando a concepção do discurso como construção coletiva. Esse conjunto de vozes presentes numa só voz é o que a concepção bakhtiniana chama de polifonia. A noção polifônica do discurso possui grande importância para a teoria discursiva, permitindo a identificação de sujeitos presentes numa enunciação. “*Trata-se da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado*” (Fiorin, 2006:32). A constituição do sujeito é também fruto da apreensão das vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso (Idem, 2006:55).

Em síntese, para Bakhtin (1981, 1992), toda a compreensão de um texto implica uma responsividade, um juízo de valor, por isso seu caráter dialógico. Fiorin (2006) acrescenta que, na visão bakhtiniana, ouvinte ou leitor, ao receber e compreender um discurso, adota uma posição em relação a ele, uma atitude responsiva ativa. Essa atitude responsiva acarreta uma resposta que participa do processo de compreensão do discurso. “*o todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta*” (2006:06). O autor esclarece que compreender é participar de um diálogo com um destinatário, com o discurso deste destinatário, mas também com outros textos, outros discursos referenciados num discurso, numa rede social que se estabelece entre vozes, entre sujeitos. “*A compreensão não surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões.*” (2006:06). A relação intersubjetiva revela que a historicidade em que tais sujeitos se inserem é constitutiva de suas formações e culminam na irrepitibilidade de seus atos e ditos. Cada sujeito se insere nesse emaranhado discursivo de maneira coletiva e singular ao mesmo tempo; dialogando com seu outro e com outros ditos, com outras posições; imprimindo em seus discursos marcas de sua história e de seu tempo e lugar. Sua identidade está permeada por práticas sociais, interações,

experiências que o atravessaram ao longo da vida e foram moldando um certo jeito de ser, de se expressar.

Embora saibamos que a teoria dialógica não seja precursora da teoria da análise do discurso, uma vez que ambas nasceram em períodos contemporâneos, mas em conjunturas distintas, entendemos que as duas teorias possuem pontos de contato que permitem uma certa complementariedade conceitual. A Análise do Discurso, por sua vez, que teve sua origem a partir da necessidade de estudo da língua sob uma perspectiva que levasse em consideração a relação da linguagem humana com o contexto histórico-social em que ela era produzida, vem atender a uma demanda existente nos estudos da linguagem que se recusava a entender o sentido das palavras engessado no sistema da língua. Esse novo olhar permitiu a ampliação da análise lingüística para além da frase, estabelecendo como novo objeto a enunciação, conforme introduzimos no capítulo 3.

Muitos foram os autores que contribuíram para o estabelecimento desse novo foco para os estudos da linguagem e para o estabelecimento de uma análise do discurso enquanto disciplina. Brandão (2002) cita alguns importantes teóricos que ajudaram a consolidar caminhos percorridos pela Análise do Discurso, entre eles, nos anos 50, *Harris, com trabalhos que demonstravam a possibilidade de ultrapassar as análises confinadas meramente à frase, os trabalhos de R. Jakobson e E. Benveniste sobre a enunciação.* (p.15). A autora menciona que esses trabalhos já apontavam para a diferença de perspectiva com relação aos enfoques que cada autor dava à maneira de conceber a relação língua-sujeito-contexto, o que marcaria a postura teórica de uma análise do discurso de características mais americana ou européia. Essa menção é importante porque revela a existência de abordagens de análise do discurso com perspectivas e referenciais diferentes. Segundo Rodrigues (2002:51):

Tradicionalmente, confrontam-se duas grandes escolas de análise do discurso: a de origem anglo-americana e a de origem francesa (comumente denominada AD). A primeira é uma disciplina que, segundo Gadet (*apud* Maingueneau, 1993:16), originou-se na antropologia, utilizava o método interacionista e os conhecimentos da psicologia e da sociologia, tinha interesse na conversação cotidiana comum e propósitos de comunicação, centrando-se na imanência do objeto (“descrição-uso”). Já a segunda originou-se na lingüística, utilizava o método estruturalista e os conhecimentos da história, tinha interesse nos quadros institucionais doutrinários e propósitos textuais, centrando-se na construção do objeto (“explicação-forma”). Há,

assim, distinções que se relacionam à diversidade de *corpora*, de procedimentos metodológicos e de referenciais teóricos.

Dessa forma, cuidando em bem situar nossa linha teórica, reforçamos que adotamos a perspectiva da escola francesa, à qual nos deteremos neste capítulo.

Voltando a alguns nomes importantes para a Análise do Discurso, Lima (2004) argumenta que dentre as correntes teóricas, ganha destaque, nos anos 60, a Análise do Discurso através das figuras de Jean Dubois e Michel Pêcheux, sendo que o segundo, enquanto filósofo, mostrou-se voltado para debates sobre marxismo, psicanálise e epistemologia, discutindo questões ligadas aos papéis do homem como sujeito detentor de conhecimento sobre si próprio e sobre o outro nas relações psicossociais durante o ato de comunicação. Pêcheux é nome representativo para a Análise do Discurso francesa (AD).

Como panorama geral, poderíamos definir a Análise do Discurso como uma disciplina teórico-metodológica, interdisciplinar, especializada em analisar construções discursivas, partindo da relação entre o discurso e suas condições de produção. Objetivamente, o termo discurso pode aqui ser entendido como uma construção social, fruto de práticas sociais estabelecidas e por isso construtor e construção de uma determinada conjuntura histórico-social definida no tempo e no espaço.

É fundador para esta escola de Análise do Discurso tese do filósofo Michel Pêcheux, *Analyse Automatique du Discours* (1969), publicada na França. Maingueneau (1998) refere-se a esta pesquisa e à publicação da revista *Langages*, de número 13, intitulada “A Análise do Discurso”, como marcos para o surgimento de uma disciplina interdisciplinar que reclamava a análise dos discursos sob um viés que aliasse o lingüístico ao sócio-histórico. Conforme o autor, o núcleo das pesquisas em AD, partindo-se inicialmente das análises do discurso político, *era pensar o ideológico e o lingüístico postos em relação, evitando reduzir o discurso à análise da língua ou, ao contrário, de dissolver o discurso no ideológico* (p.70). Assim, o autor evidencia uma forma de pesquisa que analisa o discurso imerso em sua natureza, emoldurado por um contexto sócio-histórico: a realidade de sua produção. Não se privilegia aqui um aspecto em detrimento do outro, discurso e ideologia pertencem à natureza humana em medidas se não iguais, muito próximas.

O discurso se constrói em ambiente natural, ou seja, na vida, no mundo, imerso na realidade sócio-cultural, limitado por um tempo e um espaço. Sua concepção possui as impressões do que está instituído socialmente; a ideologia é, portanto, seu elemento constitutivo. Analisá-lo, desconsiderando este aspecto, é o mesmo que isolá-lo em

laboratório e elaborar uma difusão impossível. É este o pleito da AD, entender o discurso a partir do mundo, de suas relações, de suas condições de produção, e tudo o mais que o constitui, e entender o sujeito como o ser que cria esse discurso de modo já marcado por certas categorias, formas de olhar, crenças e valores específicos.

É importante que se enfatize que, embora o termo ideologia tenha recebido em Marx & Engels valor semântico negativo, em AD ele é fruto de um processo natural de posse do mundo, ou seja, agir sobre o mundo implica produzir discursos que alimentam e especificam formas de entendê-lo, motivando práticas sociais que retroalimentam esse agir e esse pensar. É natural para o homem existir sob padrões que norteiam sua vida. Essas práticas estabelecem formas de agir e pensar mais ou menos comuns, que identificam uma sociedade e ao mesmo tempo definem um certo jeito de ser e de se apresentar no mundo. É um processo contínuo. Percebemos o quanto é imbricada esta relação, de modo a dificultar a separação, o distanciamento entre agir, pensar, falar. Quem é constitutivo de quem? Ideologia? Discurso?<sup>27</sup>

Dessa forma, para Brandão(2002), a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação a seu sistema interno, enquanto formação lingüística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência sócio-ideológica.

Mainueneau (1997:13) sustenta esta idéia ao enfatizar que para a consistência de uma proposta que entenda o discurso como indissociável de seus condicionantes sócio-históricos, se faz necessário considerar:

- o quadro das instituições em que o discurso é produzido, as quais delimitam fortemente a enunciação;
- os embates históricos, sociais, etc. que se cristalizam nos discursos;
- o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso.

O autor fala de “*objetos que interessam à AD*” correspondendo ao conjunto de elementos que estão imbricados ao discurso, referindo-se a esse conjunto como “*formações discursivas*”. Para prestar uma definição a essas formações discursivas, recupera o conceito apresentado por Michel Foucault (A Arqueologia do Saber,1969):

“um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época

---

<sup>27</sup> Falaremos um pouco mais sobre esse atravessamento do discurso pela ideologia ao tratar de interdiscurso no próximo item.

dada, as condições de exercício da função enunciativa.” (Apud Maingueneau:1997:14).

Conclui-se, então, que uma prática discursiva não pode explicar-se senão a partir de um sistema interno da língua que permite ao indivíduo comunicar-se a partir da compreensão desse sistema; e de uma competência ideológica capaz de atribuir novos sentidos a cada elemento lingüístico conforme suas condições de produção.

Em Maingueneau (1997) observa-se, então, uma certa reformulação quanto ao objeto da AD: “Assim, para referir sem equívoco o objeto da AD, preferimos, sempre que parecer útil, recorrer ao conceito de formação discursiva.” (P. 22).

Diante da evidência de que a AD é uma disciplina inacabada, em processo contínuo, em que se reflete criticamente sobre o lugar e a utilidade da língua no mundo, bem como da evidência de que o discurso materializa práticas, idéias, crenças, valores de que o homem é sujeito delimitado por tais elementos, passaremos, a seguir, a situar neste aporte o lugar de conceitos nucleares à teoria e essenciais ao presente trabalho, quais sejam: interdiscurso, memória discursiva e paráfrase.

### 3.1. Primado do Interdiscurso

*Meu pensamento distancia o mundo  
E sopra no ar o pó da realidade  
Parida como fruto da violência  
Com a força que tem a dor.  
Mas para que destruir a aparência?  
Para onde varrer o pó da terra?  
Se não fosse a poeira das palavras  
Quem adivinharia um pensamento?  
(Voz de um Deus, Dante Milano)*

A lingüística enunciativa analisa a língua, como já vimos, a partir da concepção de que ela é fruto das relações “do homem com o outro, do homem com a língua, do homem com o mundo via língua”. (Flores & Teixeira, 2005:109), isto significa que ao produzir um discurso um sujeito o produz a partir do resultado dessas relações. Seu discurso possui o extrato<sup>28</sup> dos diversos conhecimentos e experiências que de alguma forma participaram e participam da própria concepção de si deste sujeito. Dizer que seu discurso é fruto dessas relações significa dizer que nele há uma infinidade de vozes, também construídas através

---

<sup>28</sup> Extrato mesmo, sumo, síntese.



dessas relações com o outro. Uma formação discursiva, é portanto, parte de uma grande rede discursiva em que a heterogeneidade se manifesta.

Com base na noção de heterogeneidade, Maingueneau (2005) reflete sobre as redes interdiscursivas estabelecidas no discurso. O autor reforça que a heterogeneidade se divide em mostrada e constitutiva<sup>29</sup>, sendo a primeira apreensível através de marcas lingüísticas e a segunda de difícil apreensão, já que se manifesta tão simbioticamente atrelada à voz do eu, que a distinção entre o que é uma produção desse eu e o que é uma produção do outro é praticamente impossível.

Esta noção de “constitutividade” tão entrelaçada e natural, capaz de esconder o autor ou a origem de um determinado discurso em outro, é a perspectiva apontada pelo referido pesquisador para justificar a precedência do interdiscurso ao discurso, ou seja, a historicidade, a tradição, as experiências, o conhecimento veiculado, etc. são anteriores ao discurso, porém, reatualizados por ele. Gregolin (2003:49) complementa que, nesse sentido, *a função-autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade*; e a reflexão sobre autoria não pode estar desvinculada da evidência de que o sujeito está submetido a essas várias determinações que organizam o espaço social da produção de sentidos e da construção da memória coletiva que legitima suas práticas.

Assim, quando tratamos da questão da heterogeneidade, de discursos anteriores presentes em nosso discurso, é muito importante reforçar que tratamos também da questão do outro presente em nós, participando da construção de nós mesmos. Ao retomar a idéia de sujeito de um discurso, devemos lembrar que para a AD esse sujeito é um ser capaz de produzir sua fala somente a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo pois, como vimos, é um ser histórico. Diante dessa noção, devemos articular outra que é a de que, por ser um ser histórico, seu discurso refletirá também as convenções ideológicas de uma determinada comunidade em uma determinada época e lugar, articulando desse modo, esse seu discurso ao discurso de outro, seja por consonância ou embate. Assim, a noção de subjetividade desloca-se de uma posição homogênea para uma posição heterogênea, em que se incorpora o outro como constitutivo desse sujeito.

Aceitar um sujeito atravessado pela história, aceitar seu discurso permeado por outros dizeres, é aceitar a heterogeneidade de sua constituição e com ela a polifonia em seu dito. “É-se então naturalmente levado a “redescobrir” as pesquisas de “precursores”, em particular

---

<sup>29</sup> Falaremos um pouco mais sobre heterogeneidade mostrada e constitutiva no próximo item, a partir de estudos fundadores de Authier-Revuz.

as do “círculo de Bakhtin”, que fazem da relação ao Outro o fundamento da discursividade”. (Maingueneau, 2005:34). Dessa forma, o referido autor dialoga com Bakhtin, articulando a idéia de polifonia à de interdiscurso, abrindo espaço para a construção de pontos de convergência entre os dois conceitos.

Possenti (2007) afirma que a idéia de interdiscurso é para a AD uma de suas características principais. A noção do primado do interdiscurso implica entender uma formação discursiva (FD) como elemento de produção de um sujeito atravessado pela massa de valores das formações discursivas a que é exposto. Pensando assim, Possenti (2007) desenha uma fronteira muito tênue entre polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade - para o autor, “cada um implicando algum viés específico” (p. 381). Essas relações todas se dão não por exclusão, mas sim por complementaridade. A idéia do sujeito uno é rejeitada pela AD, a fragmentação de vários *Eus* é que o constitui; todas essas vozes, através de ideologias e formas de pensar e falar, ressoam no sujeito de modo a transformar o seu discurso em um constante diálogo entre esses *Eus* no passado, no presente e na possibilidade da resposta no futuro. Cada discurso é, por assim dizer, um elo de uma cadeia de formações discursivas, as quais formam o arquivo ideológico do sujeito, acessado automaticamente através de sua memória discursiva. Nesse sentido, reforça-se o sujeito heterogêneo, histórico, atravessado pelas condições de produção, pela ideologia.

Embora já tenhamos antecipado como a AD entende o conceito de ideologia - inevitavelmente presente nas relações interdiscursivas e refletidas no próprio discurso -, necessário se faz esclarecer sob que entradas ela interpela o sujeito, permeando o seu dizer. Na visão althusseriana, a ideologia se manifesta através de aparelhos repressores e ideológicos que visam à manutenção da hegemonia de uma classe, a dominante, para se estabelecerem condições necessárias à reprodução das relações de produção (Brandão, 2002:22-23). Segundo o autor, há três hipóteses para explicar o mecanismo geral da ideologia, a saber: a) a ideologia como representação da relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência, reforçando que é pela relação simbólica que o homem se relaciona com as condições de realidade, deformando-a; b) a ideologia como uma entidade, devido sua existência continua num aparelho e na sua prática ou suas práticas, reconhecendo-se que as idéias de um sujeito se materializam em seus atos e quando isso não ocorre estimula-se que as idéias sejam substituídas, de modo a definir uma prática social; c) a ideologia como processo de interpelação dos indivíduos como sujeitos; definindo como função principal a constituição sujeitos para que, através deles, ela própria possa ter existência. (Althusser, 1970 apud Brandão 2002).

Ricoeur (apud Brandão 2002:24-27), mais didaticamente, vê a ideologia como algo que não deve ser reduzida a uma função de justificativa dos interesses de uma classe dominante. Ainda que este aspecto exista, para o autor é essa noção que nos faz associar ideologia a questões como a manipulação ou a dissimulação. O autor reflete sobre a ideologia atribuindo-lhe três funções distintas: 1) ideologia como função geral; 2) ideologia como função de dominação; 3) ideologia como função dominadora. Passemos a conhecer, resumidamente, como ele entende essa organização:

#### 1) Função geral

Conforme o autor, a ideologia como função geral possui as seguintes características: funciona como a perpetuação de um ato fundador, contribuindo para a manutenção da “memória social” (2002:24), garantindo uma representação ao grupo social, uma imagem desse grupo; é padronizadora de crenças, visando uma idéia em conjunto; é determinante de um modo de agir, pensar e falar, ou seja “é a partir dela que pensamos, mas do que pensar sobre ela.” (2002:25); é conservacionista, uma vez que busca evitar o novo que ameace suas bases estabelecidas. *A ideologia opera, assim, um estreitamento das possibilidades de interpretação dos acontecimentos.* (p.25).

#### 2) Função de dominação

Com relação à função de dominação, Brandão (2002), interpretando Ricoeur, afirma que o conceito está ligado à hierarquia organizacional da sociedade, cujo sistema de autoridade define. Busca-se, no entanto, a legitimação da autoridade a partir de crenças dos indivíduos. Para a autora, é neste momento que a ideologia como função geral entra em choque com a ideologia como função de dominação, ou seja, para garantir a autoridade de determinados grupos e a legitimação de determinadas crenças, recorre-se a caminhos de manipulação ou de dissimulação.

#### 3) Função deformadora

Quanto à função deformadora da ideologia, Brandão afirma que Ricoeur compara-a à perspectiva marxista, no sentido de que este aspecto da ideologia nos leva a distorcer a realidade, invertendo o que é “simbólico pelo real”, o que é “reflexo pelo original”(p.26). Assim passamos a compreendê-la como um mecanismo de manipulação das formas de entender a realidade.

Um balanço das colocações vai-nos mostrar que essas diferentes formas de ver e conceituar a ideologia oscilam entre dois pólos... De um lado, temos uma concepção de ideologia geralmente ligada à tradição marxista... De outro lado, temos uma noção mais ampla de ideologia que é definida como uma visão, uma concepção de

mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica. (Brandão, 2002:p.26-27)

Essa noção sobre a ideologia nos possibilita uma compreensão da linguagem ampliada, uma vez que linguagem e ideologia estão necessariamente imbricadas. *A primeira [linguagem] é uma das instâncias mais significativas em que a segunda [ideologia] se materializa* (idem p. 27). A partir desse ponto de vista, recusa-se a idéia da existência de um discurso ideológico, na medida em que todos o são. Dessa forma, para a AD, todos os discursos estão atravessados por uma certa aceitação de crenças e formas de ver o mundo. Nesse sentido, falaríamos de um uso ideológico da linguagem natural, inconsciente; porém, entendemos que esse mesmo caráter ideológico da linguagem, também pode ser materializado nela de forma consciente e servir a determinados propósitos. Conforme as características atribuídas à ideologia por Ricoeur, podemos perceber que elas são capazes de imprimir no discurso uma atitude que atenda a interesses específicos, servindo de mecanismo de influência sobre o outro. Desse modo, não podemos desprezar o ponto de intercessão entre as duas noções [uma natural e inconsciente, outra estratégica e consciente]. Esse ponto de intercessão é o lugar das práticas sociais estabelecidas, as quais definem uma forma de agir e pensar determinadas. Nesse sentido, para a AD, as práticas discursivas, entendidas tal qual apresentadas por Foucault, alimentam formações discursivas (apud Maingueneau 1998), caracterizadas como *conjuntos de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas* (Maingueneau, 2004:241). É através desse sistema de regras que se determinam o que pode e o que deve ser dito. Assim, é nas formações discursivas que se opera a interpelação do sujeito, através de uma rede interdiscursiva.

Constituindo o discurso um dos aspectos materiais de ideologia, pode-se afirmar que o discursivo é uma espécie pertencente ao gênero ideológico. Em outros termos, a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas. ( Brandão, 2002:38)

Daí retomarmos a questão da aproximação feita por Possenti (2007) entre polifonia, dialogismo, heterogeneidade, intertextualidade; não se trata de um sujeito dono de seu dizer, o que se configura no discurso é o resultado de várias vozes em diálogo, em confronto, atravessadas por ideologias organizadas em um sistema de regras historicamente definidas. Essas regularidades compõem formações discursivas que, juntas, tecem a rede interdiscursiva da qual um discurso é constituído.

Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas (...) mas de um trabalho sobre outros discursos. (Maingueneau, 1997:120)

Com o objetivo de melhor precisar a noção de interdiscurso, Maingueneau a organiza através da tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*, que são os espaços por onde os discursos circulam. Cada território com sua especificidade, como veremos a seguir.

O autor chama de *universo discursivo* o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada, e apesar do vocábulo universo, esse conjunto é um conjunto que, embora amplo, é finito. Já *campos discursivos* seria o conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência dentro de um universo discursivo. Aclara Maingueneau (2005) que o termo concorrência deve ser entendido de modo amplo, a significar também aliança, neutralidade, divergência, etc. (p. 36). Continua, ainda, esclarecendo que esses campos discursivos não são ilhas isoladas dentro do universo discursivo, uma delimitação seria imprecisa uma vez que a forma que um campo se relaciona a outro é instável. Assim, o melhor recorte para o analista do discurso, segundo o autor, seria o *espaço discursivo*, lugar em que o eu e o outro apresentam suas oposições e alianças a partir de um sistema de restrições semânticas estabelecidas através de determinadas escolhas feitas pelo próprio pesquisador. Através dessas escolhas determinadas pelo analista é que se define “que outro discurso do campo é citado e recusado pelo discurso “segundo” para identificá-lo como discurso “primeiro” através do qual aquele se constituiu”. (p. 37). Isso significa dizer que a especificidade de um discurso “coincide com a definição das relações deste discurso com o seu Outro” (p. 38). O sujeito só existe em relação, o que acarreta também dizer, segundo o autor, que é ilusória a noção de construção fechada da identidade de um sujeito, já que esta identidade só se constrói em um espaço de trocas com o outro, não há uma identidade em essência e sim o resultado destas relações, e é neste momento que podemos falar em primado do interdiscurso, já que esta relação com o outro, que é essencial ao discurso, independe de qualquer forma de “alteridade marcada” (p.39). Maingueneau vai mais além e diz que o outro é o interdito do eu. Eu e o outro como as duas faces da mesma moeda. Nas palavras do autor:

“O espaço discursivo tem então um duplo estatuto: pode-se apreendê-lo como um modelo dissimétrico que permite descrever a constituição de um discurso, mas também como um modelo simétrico de interação conflituosa entre dois discursos para os quais o outro representa totalmente ou em

*parte o seu Outro. É esse último aspecto, o de um processo de dupla tradução, que vai nos interessar essencialmente.” (p. 43).*

Para o autor, fica evidente que um discurso é derivado de um ou de vários outros discursos do mesmo campo, ainda que não se possa precisar por que se derivou desse ou daquele discurso, ainda que algumas marcas nos possibilitem identificar traços da memória discursiva, sendo possível identificar com grande êxito o sistema de restrições a que tal discurso se submete. Esse sistema de restrições se define a partir da interpretação dos enunciados de seu outro ao traduzi-los sob suas próprias categorias. *Como se vê, a formação discursiva não define somente um universo de sentido próprio, ela define igualmente seu modo de coexistência com os outros discursos. (p. 110).* Essa perspectiva, apresentada por Maingueneau com relação ao primado do interdiscurso presente no discurso de um sujeito, constituído a partir de um processo de interincompreensão<sup>30</sup>, ou tradução e construção de um simulacro que se faz do outro; enfatiza o outro, as outras vozes, os outros sujeitos, as práticas discursivas, as formações discursivas, as relações diversas que se estabelecem.

Maingueneau (1997) trata a heterogeneidade, como falaremos melhor mais adiante, como *formas que podem ser mobilizadas por um discurso para marcar sua relação com o que ele considera seu “exterior”*. Porém não considera suficiente identificar essas formas; para o autor, refletir sobre uma “identidade discursiva” implica entender como essas formas se relacionam com o que há de constitutivo no discurso: o interdiscurso.

O autor afirma que podem haver várias formas diferentes de privilegiar o interdiscurso, porém elas convergem ao entendimento de que ele participa de uma rede de formações discursivas que orbitam no discurso, dando a ele “massa e substância”.

Entender o interdiscurso como rede de formação discursiva que constitui o discurso, acarreta em entender também a heterogeneidade, da mesma forma, constitutiva do discurso, uma vez que a é a partir do caráter heterogêneo do discurso que identificamos vozes outras trazidas à rede discursiva a buscar com outras formações discursivas relações. A formação discursiva pode ser considerada, portanto, *uma realidade heterogênea em si mesma* (ibid p. 113). A interdiscursividade é uma característica real, constitutiva, porém de difícil apreensão devido à sua natural impregnabilidade ao discurso, evitando uma identificação pontual. Um discurso pode articular-se com outro simplesmente por negá-lo, apagá-lo; por reforçar características contrárias, enfim, por *presentificar*, de alguma forma, discursos ou formações discursivas que dialogam com ele, demonstrando que ele próprio se constituiu a partir de um

---

<sup>30</sup> Processo de tradução de seu Outro a partir de seu próprio sistema regras.

parâmetro que está no outro, o qual rejeita ou aceita, e assim molda o seu eu. Para se aproximar um pouco das relações interdiscursivas, diminuindo sua intangibilidade, pode-se recorrer à inscrição desse discurso a uma memória discursiva “*constituída de formulações que repetem, recusam e transformam, outras formulações*”. (Maingueneau, 1997:115). Neste caso, a memória discursiva corresponde a uma rede de diferentes formulações possíveis do “enunciado” no interdiscurso.

### 3.2. Memória Discursiva

*Visão que só distingue o olhar dormente,  
Mais sutil e esvaída que um respiro;  
Que, como o vento, anda invisivelmente,  
E a idéia a segue em seu aéreo giro.  
(Memórias, Dante Milano)*

Interdiscurso, memória discursiva, heterogeneidade, como dissemos, são temas nucleares para a AD e para a nossa pesquisa. Esses temas nucleares são âncoras para outros que tratamos no interior de nosso aporte teórico, até aqui, e que são igualmente importantes a uma teoria discursiva, a saber: dialogismo, discurso, sujeito, ideologia e formação discursiva. É preciso ressaltar que, delimitada tais noções, buscaremos identificar, a partir de seus discursos sobre o seu fazer, saberes que se constroem na atividade de trabalho do professor. Supomos que, como sujeito histórico, o professor traz em seu dizer valores compartilhados e construídos progressivamente no tempo e efeitos de sentidos conforme formações discursivas às quais é interpelado.

Entendemos que as falas do professor sobre o seu trabalho fazem emergir pressuposições, pré-construídas, formulações e reformulações de um *já-dito*, recuperando uma memória discursiva que flutua no interdiscurso de sua enunciação. Através dessa memória entrevê-se a polifonia presente nos enunciados, materializada através da heterogeneidade que tentaremos captar a partir de marcas parafrásticas, as quais abordaremos mais adiante. Como se pode observar, todos esses conceitos são amarrados e interdependentes. Para abordar um deles, preciso é passar por todos os outros.

Para tanto, precisamos recapitular que para a AD um discurso faz sentido principalmente por sua inserção em uma FD, em função de uma memória discursiva, do interdiscurso, que retoma e ao qual pertence. (Possenti, 2007:365). Nesse sentido, o discurso é recoberto pela memória de outros discursos, formando cadeias interdiscursivas capazes de gerar formações discursivas que se filiam a outras anteriores (memória externa) e também que

se filiam, ao longo do tempo, aos enunciados produzidos antes, no interior da mesma FD (memória interna) (Maingueneau, 1998:96-97). Dessa forma, o discurso se apóia numa tradição, no convencionalmente aceito; mas conforme o autor, pouco a pouco cria a sua própria tradição, suas regras de produção, relacionando níveis intra e interdiscursivos<sup>31</sup>.

Ao apoiar-se no sistema de regras de uma FD, um discurso lança mão de um arquivo para constituir-se (Charaudeau & Maingueneau, 2004:65). Subtraem-se desse arquivo enunciados advindos de um mesmo posicionamento para, intervindo no interdiscurso, através da evocação de sua memória, regular o funcionamento discursivo definindo o que convém e o que não convém dizer.

Assim, a noção de arquivo, alimentada pela memória discursiva, é condição para a garantia da enunciabilidade devido às regularidades que a determinam (Sargentini, 2004). Dessa forma, reforçamos, o discurso é entendido em seu relacionamento com a história e o nosso *corpus* será entendido como um conjunto de enunciações que se relacionam com outros discursos que pertençam ou não a um mesmo arquivo ideológico, em uma relação, como já mencionamos inter e intradiscursiva. Acessar esse arquivo como possibilidade de um dizer legitimado pela tradição, funcionará em nossa pesquisa como porta de entrada para a tomada de práticas discursivas que constituam o saber docente a partir de enunciados efetivamente ditos e de seus funcionamentos discursivos.

Assim, o enunciado é apreendido como discurso e acontecimento, produzindo sentido a partir das relações que estabelece com outros enunciados e momentos enunciativos.

(Sargentini, 2004:90)

### 3.3. Paráfrase: marca de heterogeneidade

Quando tratamos da questão do sujeito em Análise do Discurso (AD), referimo-nos a um ser capaz de produzir sua fala a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, pois que é um ser histórico. A essa noção se articula outra que é a de que a fala desse sujeito reflete também as convenções ideológicas de uma comunidade, em uma determinada época. Deste modo, o sujeito articula seu discurso com os diversos discursos que se incluem em sua enunciação a partir da naturalização e compartilhamento de posições, o que, geralmente, não é consciente.

---

<sup>31</sup> Nível intradiscursivo: corresponde a relação de um discurso com outros de formações discursivas distintas. Nível interdiscursivo: corresponde a relação de um discurso com outros de mesma FD. (Maingueneau, 1998).



Assim, a noção de subjetividade se desloca, não mais estando centrada na posição homogênea do EU, mas relativizada pela relação EU-Outro, incorporando esse Outro como seu constitutivo, ou seja, dividindo com ele, necessariamente, a sua produção discursiva. Dessa forma, a noção de homogeneidade, como já observamos, é substituída pela de heterogeneidade, que melhor explica a inserção do outro no discurso, materializando traços polifônicos em que se evidencia a presença de múltiplas vozes na fala de um sujeito.

Jacqueline Authier-Revuz, referência no estudo discursivo da linguagem, aprofunda o conceito de polifonia de Bakhtin e os retoma em seus estudos enunciativos, visando compreender como se dá a inscrição do Outro no discurso de um sujeito.

Em *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)* (1990), a autora objetiva discutir sobre essas formas de inscrição a partir de marcas presentes no próprio discurso, já que entende a exterioridade lingüística como algo, inevitavelmente, presente na interioridade discursiva.

Dessa perspectiva, a autora esclarece que há uma história que antecede a palavra, que lhe permite fazer parte da memória coletiva de um grupo e, por isso mesmo, ser compartilhada por vários sujeitos, sendo seu sentido, de certo modo, naturalizado e pertencente a todos. A autora conclui, então, que é uma *pretensão do sujeito se entender fonte autônoma do sentido que comunica através da língua* (p. 26).

A esse processo em que a memória coletiva e os interdiscursos tomam um sujeito e determinam seu dizer, a autora denomina de heterogeneidade constitutiva, inacessível, caracterizada pela *“ilusão subjetiva da fala”* e pela imbricação inconsciente com várias outras vozes, tornando difícil a apreensão do Outro constitutivo do discurso do EU.

Retomando, singularmente, as formas lingüísticas de inscrição do Outro no discurso, a autora diz haver um conjunto de marcas capaz de revelar as relações subjetivas que se estabelecem em determinado discurso. Através do uso que se faz da língua, podemos identificar relações que recuperam a voz de Outro em dado discurso.

Ela define como heterogeneidade mostrada estas formas lingüísticas que nos permitem a identificação da voz do Outro em determinado discurso e que podem se manifestar através de recursos diversos tais como: aspas, itálicos, glosas, discurso-direto, discurso-indireto, discurso segundo, metadiscurso, reformulação, parafraseagem, etc. (formas marcadas da heterogeneidade mostrada); discurso indireto-livre, ironia, metáfora, jogos de palavras, etc. (formas não marcadas da heterogeneidade mostrada).

Importante destacar a consciente descrição que tal autora faz da função da heterogeneidade mostrada no discurso: designar um lugar na cadeia discursiva para a

inscrição do Outro e evidenciar que este Outro está presente no discurso a partir do espaço de fala que lhe foi concedido na fala do EU, através de uma relação de alteridade.

A autora pontua que a corporificação do Outro através dessas marcas lingüísticas nos permitem, igualmente, identificar “*parâmetros, ângulos, pontos de vista*” (p. 31) de um sujeito a partir da relação de alteridade que estabeleceu em seu dizer. Ao utilizar tais elementos em seu discurso, este sujeito nos dá a possibilidade de compreender qual o grau de responsabilidade, de adesão, de inclusão ou de denegação imposto ao que produziu.

Authier-Revuz (1990:31) destaca, portanto, a indissociabilidade entre heterogeneidade constitutiva e mostrada, que embora pertençam a ordens diferentes - pois que a primeira habita o campo do inconsciente, da história, do interdiscurso, do “*não localizável e não representável*”, nas palavras da mesma; a segunda habita o campo das relações de alteridade, dos “*processos de negociação com posições outras*”, retomadas com um objetivo específico e consciente na construção de sentidos, são constitutivas do discurso e necessárias ao processo, não contraditório, de tradição e atualização da produção do dizer.

A noção de unicidade do sujeito é, desta forma, posta em xeque, e o diálogo com outros interlocutores através de um processo de negociação para a construção de si reforça o caráter dialógico da linguagem, demonstrando que também ele é constitutivo do discurso, em uma heterogeneidade igualmente constitutiva. A noção polifônica justifica que várias vozes podem se expressar numa enunciação através de um só locutor. Essas vozes se manifestam através de uma, e é através do conceito de heterogeneidade que se é possível apreendê-las e situar o seu lugar na enunciação. Somente após a análise cuidadosa da identificação desses “Eus” presentes no discurso e da avaliação do que trazem, com quem discutem, concordam ou se contrapõem; recuperando uma memória que a comunidade discursiva conhece e está familiarizada, é que acreditamos ser possível uma aproximação das redes interdiscursivas constantes do discurso dos professores de educação de jovens e adultos sobre a sua atividade de trabalho e a apreensão dos sentidos que se formam sobre essas relações.

Maingueneau (1997) afirma que quando abordamos a questão da heterogeneidade do discurso tomamos conhecimento de um funcionamento que representa uma relação radical de seu “interior” com seu “exterior”. Para compreender o funcionamento parafrástico é preciso aprofundarmos esta questão da heterogeneidade. Como já referimos anteriormente, Authier-Revuz (1990) aborda a heterogeneidade em dois planos: a mostrada e a constitutiva, esta *definida através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva*. (Maingueneau, 1997:75)

Para Maingueneau (1997) o levantamento e a classificação das marcas de heterogeneidade representam uma tarefa quase que impossível, tendo em vista os múltiplos fenômenos relacionados à noção, mas, dentre o agrupamento realizado pelo autor de um conjunto de mecanismos que ampliam uma noção tradicional dessas marcas de heterogeneidade mostrada, a parafrase é incluída como elemento de natureza intrínseca à discursividade.

A paráfrase é entendida tradicionalmente como explicação ou tradução mais desenvolvida de um texto por meio de palavras diferentes das nele empregadas (Michaelis, 1998), mas para o enfoque discursivo, ela é tratada como parte de um processo de reformulação compreendido como a transformação de uma unidade discursiva em outra, considerada semanticamente equivalente (Maingueneau, 1998:121). Esse sentido de reformulação é, porém, considerado amplo demais pelo próprio autor. Reforça ele que quando estudamos formações discursivas, essa concepção instrumental da reformulação não é suficiente.

O enunciador deve delimitar as fronteiras de sua identidade, abrindo para si um caminho através do interdiscurso, das falas outras. A reformulação é, então, explorada como  **sintoma**  pelo analista, que considera reveladores os “pontos onde o discurso escolhe colocar explicitamente fronteiras, limites, demarcações”, indicando, dessa forma “de que outro é preciso defender-se”. (Authier-Revuz, 1984:105 citada por Maingueneau, 1998:122).

Depreende-se, então, que o processo de reformulação pode possibilitar a identificação do outro no mesmo, e que por vezes, através de ressonâncias interdiscursivas estabelecidas por relações parafrásticas é possível entrever o contato heterogêneo entre formações discursivas em uma conjuntura dada, já que um dizer ganha novo sentido ao passar de uma FD a outra, ou seja, a partir de um processo de reformulação dá-se sua re-significação.

Concebe-se, então, um processo parafrástico como um funcionamento discursivo de reformulação, marcado por um retorno constante a um espaço definível do dizer visando, ao deslocar o dito, encaminhar sentidos em relação ao outro. (Serrani, 1993).

Para Brandão (2002) a paráfrase constitui, juntamente com a noção de pré-construído, um dos tipos de funcionamento de formações discursivas. Segundo a autora, uma FD é constituída por um sistema de parafrases que retomam e reformulam enunciados num esforço de preservação de suas identidades. (p. 39). Maingueneau (1997) acentua que a parafrase é entendida em AD como uma tentativa de controle da polissemia possibilitada pela língua e pelo interdiscurso.

Fingindo dizer diferentemente a “mesma coisa” para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva. (p.96)

Serrani (1993) apresenta um panorama global das abordagens lingüísticas do fenômeno parafrástico, sintetizadas em três classes. Para tanto, a autora se fundamenta nos estudos de Fuchs (1981, 1982, 1987) e Goffic (1983 e 1985):

- a) Relação de sinonímia-identidade: Nesta classe, a paráfrase é concebida como correspondência entre um sentido e várias formas. Segundo a autora, *o sentido é reduzido pelo valor de verdade das proposições* (p.36). A paráfrase é tratada aqui no domínio da língua;
- b) Relação de não-sinonímia: Nesta classe, duas formas diferentes têm, necessariamente, um sentido lingüístico diferente e, portanto, não-sinônimas (p. 37);
- c) Relação de sinonímia-equivalência: Nesta classe, a paráfrase é analisada a partir de estudos que distinguem níveis semânticos diversos em que se buscam a articulação entre língua e discurso. Nesse sentido, busca-se explicar como um enunciado possa ter um sentido específico e ao mesmo tempo suscite outras interpretações atribuíveis a outros enunciados (p. 38).

Serrani (1993) destaca que nesse panorama Fuchs e Goffic apresentam uma relação semântica da paráfrase muito restrita, resultante de análises sintáticas, predicativas e lexicais que talvez não dêem conta das possibilidades de heterogeneidade. Ao fazer essa crítica, a autora propõe que se analise a paráfrase a partir de suas ressonâncias interdiscursivas.

Primeiramente, Serrani (idem) reconhece a paráfrase como uma *relação semântica não-estável, que não decorre de alguma qualidade própria das frases que possa ser diretamente observadas* (p. 43), reforçando a não transparência do discurso. A seguir, a autora rejeita uma “concepção binarizante” da paráfrase, em que duas frases são ou não são paráfrases (p.43), nos levando a refletir o fenômeno parafrástico como um mecanismo que não precisa, necessariamente, se limitar ao campo da frase ou mesmo da enunciação, sua materialização possibilita pressuposições que podem estar no campo da memória.

A partir de uma observação dos primeiros trabalhos de AD (cf. M. Pêcheux e C. Fuchs, 1975:13), que considera a família parafrástica como matriz de sentido, a autora propõe o deslocamento da dicotomia paradigma/sintagma, como suporte da reflexão sobre o uso da linguagem para estudo da relação (tensa) entre processos

parafrásticos e polissêmicos. Os primeiros, entendidos como matriz do sentido, nascem da reiteração de processos já cristalizados pelas instituições (cf. E. Orlandi, 1983:126). Os segundos, concebidos como fonte de sentido, dizem respeito à multiplicidade que “é a própria condição de existência da linguagem”. (ibid.) (Serrani, 1993:46).

Achard (2007) sustenta essa idéia ao entender o processo parafrástico como um dos elementos fundadores da memória. O autor esclarece que *as retomadas e as paráfrases funcionam como operadores lingüísticos que contribuem para o diálogo interdiscursivo que se estabelece, considerando que a estruturação do discurso vai constituir a materialidade de uma certa memória social.* (p.11).

Serrani (1993) caracteriza a paráfrase, então, como “ressonância interdiscursiva de significação” que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido (p. 16). Essa realidade imaginária de que trata é a própria memória que um discurso presentifica. A capacidade inerente do discurso de poder retornar constantemente a um mesmo espaço dizível, nos permite estabelecer vínculos analíticos entre paráfrase e memória discursiva.

Situada a paráfrase em um nível interdiscursivo, em que se permite evocar vestígios de uma memória atravessada por condições de produção que marcaram discursos anteriores, cristalizando-os em um *já-dito*, interessa-nos olhar esta marca lingüística – a paráfrase -, não a partir de sua repetibilidade e tradução, mas sim a partir do processo mesmo de retomada de um discurso outro, visando compreender os efeitos de sentido que se produz daí, uma vez que ao se dar voz a determinados discursos, outros são silenciados, e as relações obrigatoriamente mantidas.

## 4. Metodologia: dando voz aos professores de EJA

Para a constituição de nosso *corpus* elegemos a fala acerca da atividade de trabalho do professor da escola pública do ensino de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro.

Orientada pela pergunta – Como se constroem e se articulam discursivamente saberes oriundos da atividade de professor? – buscamos recolher discursos de professores de escolas públicas sobre o seu trabalho. Mas esta ação de “recolher discursos” não poderia ser realizada de maneira leviana, sem a consideração de que a pesquisa não tem o poder de se isentar das interferências ideológicas do mundo, e ser capaz de uma coleta neutra ou distante do objeto de análise; isso pareceu-nos impossível já que a própria existência da pesquisa é, a nosso ver, suficiente para promover uma confrontação do informante com práticas sociais e discursivas diversas, capaz de provocar uma certa interferência em sua produção de fala. Além do que, se por um lado a pesquisa “recolhia” discursos para serem instrumento de análise; por outro, ela própria era o instrumento utilizado pelos professores para amplificação de sua voz... uma voz por vezes doce, por outras hesitante, por vezes conformada, por outras interrompida e por outras vezes mais vociferante, indignada... Portanto, para ter acesso a práticas discursivas sobre o trabalho do professor, foi necessário viver intensamente o universo desses discursos, estar ao seu lado e compartilhar com ele algumas de suas questões para poder, então, a partir da linguagem, tentar compreender sentidos de sua voz, sem julgamentos prévios, buscando apenas a compreensão de seu funcionamento discursivo e de sua inserção na história via discurso.

“Os materiais discursivos selecionados para a análise são concebidos pela AD à maneira de um *monumento* repleto de tatuagens ou inscrições, que assinalam e indicam os vestígios deixados pela historicidade. Por isso se diz que os dados para a AD são abordados enquanto *atos de linguagem* constituídos pela historicidade”.  
(ASSOLINI, 2008:127)

### 4.1. Discursos que atravessam a fala do professor

Para iniciar esta pesquisa, seria necessário, antes, tomar conhecimento dos discursos que atravessam a fala do professor sobre a sua atividade. Tendo por característica professores de modalidade de ensino tão específica - EJA -, decidimos, então, identificar, preliminarmente, práticas discursivas imbricadas neste fazer. A adoção da perspectiva teórica-metodológica de Daher (1998) sobre os critérios necessários à constituição de um *corpus* de

análise foi fundamental para esta etapa da pesquisa. Ao tratar do instrumento de pesquisa para coleta de dados, Daher o localiza não só como um coletor de discursos, mas como um poderoso instrumento de acesso ao saber de determinado grupo. Esse deslocamento de importância exige do pesquisador um certa reflexão do que irá encontrar pela frente, de modo que suas hipóteses sobre o seu objeto de pesquisa necessitam ser validadas para que seja possível, mais adiante, a realização de um recorte que atenda suas expectativas científicas.

Seguindo as orientações de Daher (1998) sobre a responsabilidade do analista na construção de um *corpus* de análise, decidimos elaborar primeiramente um questionário que nos apresentasse discursos que circulassem o universo da atividade de trabalho dos professores, ou seja, seria necessário tomarmos contato com o conjunto de discursos em interação nesse dado momento. O questionário foi pensado como uma estratégia de interlocução com discursos produzidos pelo professor acerca de sua atividade. Conhecer esse emaranhado discursivo nos possibilitou delimitar um campo discursivo onde formações discursivas eram postas em relação. Inicialmente havíamos pensado em utilizá-lo como único instrumento metodológico, porém encontramos algumas limitações nesse instrumento que nos fizeram rever o processo, sentindo a necessidade de utilização de uma segunda estratégia que nos permitisse maiores condições de interação com o público-alvo e funcionasse como instrumento não limitador da fala dos informantes. Percebemos que uma segunda ferramenta metodológica poderia possibilitar também a ampliação da ação da pesquisa, portanto, como veremos mais adiante, também realizamos um Grupo de Discussão, conforme perspectiva de Machado (1998).

## **4.2. Alguns passos obrigatórios da pesquisa**

Iniciar um trabalho de pesquisa exige do pesquisador o atendimento a determinadas prescrições ao seu trabalho. Dessa forma, para interpelarmos nossos informantes a respeito de sua atividade de trabalho, necessitamos cumprir inicialmente exigências do Comitê de Ética de nossa Universidade. Assim, para nos aproximarmos dos professores de EJA de determinada escola pública, enviamos à diretoria dessa escola um ofício<sup>32</sup> explicando os objetivos de nossa pesquisa, pedindo autorização para conversarmos com os professores e apresentar-lhes nosso questionário. Após o recebimento desta autorização, visitamos os professores para uma conversa inicial e após sua receptividade e demonstração de interesse

---

<sup>32</sup> Modelo no anexo 1

em nosso trabalho, lhes apresentamos o Termo de Consentimento<sup>33</sup> padrão elaborado pelo Comitê de Ética da UERJ. Do universo de 19 professores trabalhadores desta Escola Estadual de Ensino Supletivo de Educação de Jovens e Adultos, situada no Estado do Rio de Janeiro, conseguimos a adesão de 12 professores que efetivamente assinaram o Termo de Consentimento e entregaram os questionários respondidos.

### 4.3. Construindo o questionário

1º momento – Questionário:

Segundo Daher (1998) o questionário, assim como a entrevista, são importantes “instrumentos de acesso ao saber de um determinado grupo” (p. 287). A análise desse instrumento de pesquisa co-substancia a relevância do método no que diz respeito à validação ou não de hipóteses prévias elaboradas pelo próprio pesquisador. Essas hipóteses são confrontadas com as respostas apresentadas pelos informantes e a partir deste confronto é que se estabelece a pertinência das mesmas ou não. Daher propõe a elaboração de um instrumento parametrizado por objetivos, problemas, hipóteses que orientarão a construção de perguntas a serem feitas ao informante.

Seguir esta metodologia, conforme tal perspectiva, justificou-se por crermos que tais respostas poderiam evidenciar diversos discursos que circulam o universo do trabalho docente, capazes de apontar ao pesquisador um campo de pesquisa melhor delineado. A autora supracitada esclarece que “*a entrevista não é o corpus de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da pesquisa*”. (P. 175). Dessa forma, ao compreender as respostas da “entrevista” como uma possibilidade de verdade, o pesquisador poderá produzir, a partir de um campo de pesquisa definido, um espaço discursivo para análise. Esse recorte, conforme a autora, é que atenderá à pesquisa, pois, é a partir dele que o pesquisador estabelecerá seu foco de análise.

Dessa forma, elaboramos um roteiro para a construção das perguntas do questionário baseadas em 6 blocos temáticos, a saber:

- 1) O Ensino de Jovens e Adultos (EJA)
- 2) Professor e aluno de EJA: o que se enuncia sobre o aluno de EJA
- 3) Professor e documentos: fontes de diferentes níveis de força e embate
- 4) Professor e escola: direção como enunciador da instituição
- 5) Professor e professores: construção de uma equipe de trabalho

---

<sup>33</sup> Modelo no anexo 2



## 6) Professor e o trabalho: entendimento do objetivo da profissão

Cada bloco temático possuía um objetivo específico, a saber:

Blocos temáticos		Objetivos
1	O Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	Definir o que é o ensino de EJA, supletivo, noturno.
2	Professor e aluno de EJA: o que se enuncia sobre o aluno de EJA	Definir quem é o aluno de EJA para o professor.
3	Professor e documentos: fontes de diferentes níveis de força e embate	Identificar se o professor conhece e se participa na escola da construção de documentos que normatizam o seu trabalho.
4	Professor e escola: direção como enunciador da instituição	Identificar se a direção funciona como elemento facilitador da interação entre alunos e demais professores.
5	Professor e professores: construção de uma equipe de trabalho	Identificar sob que perspectivas se dá o relacionamento profissional entre professores de uma escola de EJA.
6	Professor e o trabalho: entendimento do objetivo da profissão	Identificar se o professor conhece sob que estatuto está baseada a educação pública brasileira.

Da mesma forma, cada objetivo nos possibilitou refletir sobre um possível problema a ser investigado e a formular algumas hipóteses:

Blocos Temáticos	Objetivos	Problema	Hipóteses
1	O Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	Definir o que é o ensino de EJA, supletivo, noturno.	Supúnhamos que o professor expressaria que: o ensino de EJA, supletivo, noturno: é um curso de menor valor; que as estratégias de ensino do curso regular são adequadas ao EJA e que não se deve exigir muito do aluno devido à especificidade do curso.
2	Professor e aluno de EJA: o que se enuncia sobre o aluno de EJA	Definir quem é o aluno de EJA para o professor.	Quais são os papéis de professor, aluno e de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de EJA? o aluno de EJA é um sujeito carente que frequenta a escola para usufruir seus benefícios sociais; que é um sujeito adulto capaz de interferir no seu próprio processo de aprendizagem; que esse tipo de aluno não possui perspectivas acadêmicas futuras; que seu aprendizado é prejudicado por problemas biológicos, políticos ou sociais.

3	Professor e documentos: fontes de diferentes níveis de força e embate	Identificar se o professor conhece e se participa na escola da construção de documentos que normatizam o seu trabalho.	O professor consegue cumprir completamente esses documentos? Eles são adequados ao perfil do ensino de EJA?	que deve buscar metodologias variadas para facilitar o seu trabalho; que participa ativamente da elaboração de propostas e regras que contribuam para o bom desempenho do seu trabalho.
4	Professor e escola: direção como enunciador da instituição	Identificar se a direção funciona como elemento facilitador da interação entre alunos e demais professores.	A direção proporciona ao professor condições pedagógicas para realizar o seu trabalho? A Direção proporciona um ambiente de interação entre os professores?	que a Direção estimula um espaço de trocas entre os professores e intervém adequadamente em situações de conflito entre professores e alunos.
5	Professor e professores: construção de uma equipe de trabalho	Identificar sob que perspectivas se dá o relacionamento profissional entre professores de uma escola de EJA.	Os professores trocam experiências capazes de facilitar o seu trabalho e promover um ambiente propício ao desenvolvimento intelectual de seus alunos?	que o seu desempenho será aumentado se houver, na escola, um momento determinado para troca de informações e experiências entre professores.
6	Professor e o trabalho: entendimento do objetivo da profissão	Identificar se o professor conhece sob que estatuto está baseada a educação pública brasileira.	As dificuldades políticas, sociais, econômicas e pedagógicas enfrentadas pela Educação Nacional interferem no modo de ensinar do professor do EJA?	que seu trabalho é uma ferramenta de transformação social e ao processo de desvalorização profissional do professor acarreta baixa qualidade de ensino.

A partir desse roteiro, formulamos 14 questões discursivas, tentando possibilitar um tipo de resposta que explorasse o potencial argumentativo da palavra do professor-informante e fugisse a respostas excessivamente objetivas, do tipo sim/não. Infelizmente não foi isso o que aconteceu. Como veremos, algumas perguntas ainda deram margem a este tipo de resposta, porém consideramos que elas não comprometeram o trabalho, ao contrário, também tinham algo a nos dizer.

Blocos temáticos		Perguntas <sup>34</sup>
1	O Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	1) Quais os traços característicos do ensino de EJA?
2	Professor e aluno de EJA: o que se enuncia sobre o aluno de EJA	2) Que características definem um aluno de EJA?

<sup>34</sup> As perguntas encontram-se no anexo 4 e foram apresentadas aos professores-informantes conforme numeração exposta na coluna Perguntas da tabela.

3	Professor e documentos: fontes de diferentes níveis de força e embate	3) Você participa da elaboração de documentos que normatizam o seu trabalho? 5) Você realiza alguma adaptação ao programa para a sua disciplina ou o segue rigorosamente? 6) Qual o modo mais comum utilizado por você para aferir a aprendizagem dos alunos? Por quê? 11) Que documentos oficiais sobre a educação brasileira você conhece? 12) Se você tivesse a possibilidade de realizar alguma alteração na legislação educacional do país, qual você consideraria mais necessária?
4	Professor e escola: direção como enunciador da instituição	7) Em sua atividade, você se sente apoiado ou valorizado pela administração escolar? 8) Retratar uma cena em que você recorre à direção da escola.
5	Professor e professores: construção de uma equipe de trabalho	4) Há, em sua escola, momento reservado para discussão de abordagens, metodologias, sugestões e críticas para o trabalho de ensino em sala de aula? 9) Que situações de sala de aula não podem deixar de ser compartilhadas com os demais professores? 10) Que procedimentos você acha adequados para receber um colega novato na escola?
6	Professor e o trabalho: entendimento do objetivo da profissão	13) Qual é, a seu ver, o papel do professor no ensino público brasileiro? 14) Que saberes, a seu ver, são imprescindíveis para a plena realização da atividade de trabalho do professor?

Como já adiantamos anteriormente, neste 1º momento, os professores foram convidados a responderem o questionário composto por 14 perguntas que tratavam exclusivamente de questões relativas ao trabalho e à educação. Os professores-informantes que quiseram participar desta etapa, puderam levar o questionário para casa e o entregaram à pesquisadora tão logo o tiveram por concluído. Não foi exigida a identificação de nenhum professor. Recebemos de volta 12 questionários respondidos e a partir deles tivemos acesso aos discursos que circulam o trabalho do professor de EJA da escola pública em questão, colhidos diretamente dos próprios professores-sujeitos da ação.

A análise dessa 1ª etapa, conforme já mencionado acima, consistiu em processo de validação de hipóteses e objetivos e verificação de recorrência de temas e de discursos que permeavam a fala dos entrevistados. Dessa forma, fizemos alguns ajustes em nossas hipóteses, descartando umas e reforçando outras, de modo que, a partir desse momento pudemos construir a 2ª etapa da pesquisa que foi a Discussão em Grupo. A Discussão em Grupo funcionaria, a nosso ver, como um instrumento que possibilitaria a criação de tempo para o debate de questões que foram apenas aventadas no questionário ou mesmo esquecidas

pelos professores. Percebemos que o gênero Questionário também se apresentava como instrumento limitador da fala dos informantes e que a Discussão em Grupo ampliaria o potencial de fala e permitiria a confrontação das respostas dadas pelos mesmos informantes em momentos distintos. Dessa forma, entendemos, então, que a Discussão em Grupo seria o instrumento adequado para acesso aos saberes dos professores e à possibilidade de reflexão e debate das questões importantes ao grupo.

#### **4.4. O Questionário alimenta a Discussão em Grupo**

A análise das respostas do questionário, nos permitiram realizar ajustes na condução do trabalho e buscar elementos para a construção da Discussão em grupo. A seguir, recuperamos o percurso dessa elaboração.

Percebemos, ao analisar a pergunta 1 e 2 do questionário (Quais os traços característicos do Ensino de EJA? Que características definem um aluno de EJA?), que os professores-informantes faziam aproximações entre o que caracterizava o ensino de EJA e o que caracterizava o aluno de EJA. Por vezes constatamos que uma resposta dada à pergunta 1 atendia perfeitamente à pergunta 2 e vice-versa. Diante desse fato, na discussão em grupo, insistimos na questão: o que é o ensino de EJA e quem é o aluno dessa modalidade de ensino?

Ao analisar a pergunta 3 do questionário (Você participa da elaboração de documentos que normatizam o seu trabalho?), observamos que ela possuía estreita relação com a pergunta 11 (que documentos oficiais sobre a educação brasileira você conhece?). Comparando as respostas dessas duas perguntas constatamos que na pergunta 3, 70% das respostas afirmaram que sim, ou seja, que participavam da elaboração de documentos que normatizavam o seu trabalho; e na pergunta 11, 60% das respostas afirmaram conhecer a LDB (Lei de Diretrizes e Bases Brasileira). Também foram citados os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a Constituição Brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente, o Programa da Disciplina, etc. Cruzando estas duas repostas, o fato do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não ter sido citado por nenhum professor-informante na resposta da pergunta 11 despertou atenção porque acreditávamos que ele seria um documento prescritivo importante para o trabalho do professor. Certos de que todos os documentos citados pelos professores-informantes nesta pergunta caracterizam o rol de documentos prescritores da ação docente no Brasil, questionamos por que o PPP não fora mencionado, uma vez que ele é definido pela LDB como um documento legal da escola, tendo o professor, como exigência, participar da sua

elaboração. Podemos afirmar que de todos os documentos legais que prescrevem a ação do professor, o PPP talvez seja aquele que mais se aproxime dessa ação justamente por ter como prerrogativa a participação efetiva do professor. Talvez seja o documento que delibere ações mais eficazes e próximas à realidade e condições de trabalho deste profissional, já que deve ser elaborado a partir dessa realidade específica. O apagamento do PPP na pergunta 11 se contrapõe às respostas afirmativas da pergunta 3 e revelou-nos, de certo modo, a carência de um espaço para planejar e orientar o trabalho. O próprio PPP, como instrumento de orientação, como se viu, não foi citado. Desse modo, todo o roteiro da discussão em grupo girou em torno desse documento, ele serviu como âncora para todos os temas propostos. Daí reformulamos a questão 1 da discussão em grupo para: 1) Qual é a melhor forma de se registrar no PPP o que é o ensino de EJA e quem é o aluno dessa modalidade de ensino? e construímos a questão 2: De que modo devem constar no PPP da escola as etapas de planejamento de ensino (periodicidade, plano de curso, conselhos de classe, discussão de metodologia e enfoques teóricos, etc.).

As perguntas 4, 9 e 10 do questionário (Respectivamente: Há, em sua escola, momento reservado para discussão de abordagens, metodologias, sugestões e críticas para o trabalho de ensino em sala de aula? Que situações de sala de aula não podem deixar de ser compartilhadas com os demais professores? Que procedimentos você acha adequados para receber um colega novato na escola?) foram elaboradas pensando na hipótese de haver na escola um espaço reservado para troca de experiência entre os professores ou até mesmo na hipótese de haver uma conduta específica quando da chegada de professores novatos à escola. As respostas a essas perguntas nos sinalizaram serem raros os momentos reservados para este fim, sendo o Conselho de Classe – reunião em que, de modo geral, professores entregam notas, assinam atas e discutem casos específicos-, momento em que os professores-informantes aproveitariam para promover alguma interação pedagógica. Dentre os assuntos mais discutidos nessa reunião, foram apontados como principais as dificuldades de aprendizagem dos alunos em alguma disciplina e as questões de indisciplina em classe. Com relação à chegada de professor novato à escola, 90% das respostas abordaram a cordialidade como atitude de boas-vindas e apenas 10% das respostas optaram por uma atitude profissional, sugerindo que a administração da escola o apresentasse ao grupo. Tais observações nos fizeram insistir na questão: De que modo se registraria no PPP o compartilhamento de saberes entre professores?

As respostas da pergunta 5 do questionário (Você realiza alguma adaptação ao programa para a sua disciplina ou o segue rigorosamente?) foram unânimes em afirmar que

sim, porém, diferentemente do que esperávamos, não foi citada nenhuma forma nova de atuação, ou técnica para apresentação de um conteúdo, uma forma específica de trabalho diante de determinada situação ou coisas desse gênero. Nossos professores-informantes demonstraram em suas respostas que essas adaptações, de certo modo, já fazem parte do próprio programa da disciplina, pois, que seu maior motivo seria a própria realidade dos alunos. Suas falas apontavam para “normalização” da re-normarização, uma vez que as condições de chegada desses alunos ao EJA reclamava, elas mesmas, adaptações. Para entender melhor a significação dessas respostas e recuperar da fala do professores-informantes um pouco “dessa” realidade de seus alunos, voltamos à pergunta 2 do questionário (Que traços definem um aluno de EJA?). A forma como o professor-informante entende essa realidade poderia, de certa modo, contribuir um pouco para a apreensão de alguns sentidos de sua resposta. Com esse intuito, transcrevemos algumas respostas dadas a esta pergunta:

Fragmento Quest:

Informante 05	“É um aluno que trabalha durante o dia, daí tem pouco tempo para estudar. É carente e tem extrema dificuldade de compreensão”.
Informante 07	“São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos e que buscam satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não participam plenamente quando não dominam a leitura e a escrita”.
Informante 10	“- trabalham de dia e já chegam cansados na escola. - não são assíduos. - dificuldades com o raciocínio abstrato. - pouca ou nenhuma disponibilidade para estudar em casa (não fazem tarefas propostas para casa). - defasagem de conhecimento em relação à série que estão cursando.”.

Confrontando as respostas da pergunta 5 com as da pergunta 2, observamos que o professor-informante aponta que nem toda a re-normarização de seu trabalho pode dar conta de um processo enraizado e anterior ao seu próprio trabalho. Ou seja, quando um aluno chega a uma escola de EJA significa, grosso modo, que uma falha no processo educacional já se deu em algum momento. A realidade dos alunos, seu percurso na trajetória do ensino público demonstra que em alguma parte desse percurso a escola perdeu o seu aluno por questões diversas. A modalidade de ensino de EJA surge, nesses casos, como um instrumento de

correção dessa falha. Ao deparar-se com esse aluno, fruto dessa realidade, o professor entende que todo o projeto educacional precisa ser readaptado para que se alcance algum êxito. Embora tenha havido alguns avanços na política educacional do país, Oliveira (1999) apresenta dados que apontam sérios problemas a serem superados:

A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada. Comparações internacionais do perfil de escolarização da população apresentam o Brasil com um dos piores desempenhos do mundo. Apenas 22% dos ingressantes concluem o ensino fundamental de oito anos e apenas 39% atingem a 5ª série<sup>35</sup>.

Esses dados nos ajudam a justificar a necessidade do professor em promover adaptações e re-normatizações em seu trabalho. O público a que ele atende demanda uma forma de trabalho diferenciada, pois é um público que chega à escola de EJA com problemas de aprendizagem agravados por políticas de distintas esferas. Evidencia-se desta maneira que a política educacional do país, mas não só, também condicionantes sócio-históricas de várias ordens, impactam diretamente no fazer desse professor, que por conta disso principalmente, se vê em situação de, cotidianamente, ter que re-significar o seu trabalho com o objetivo de não somente fazer melhor algo que já faça, mas talvez de atingir minimamente a prescrição maior para a sua atividade: contribuir para o desenvolvimento intelectual de seu aluno. Assim, entendendo que estruturas macros interferiam no fazer docente, formulamos a seguinte questão: O que falta à política educacional do país para uma educação bem sucedida?

Serve também de subsídio a essa análise as respostas das perguntas 6 e 12 do questionário (Qual o modo mais comum utilizado por você para aferir a aprendizagem dos alunos? Por quê?/ Se você tivesse a possibilidade de realizar alguma alteração na legislação educacional do país, qual você consideraria mais necessária?, respectivamente). A princípio, ao formular tais questões não víamos nelas ligações muito próximas; porém suas respostas trouxeram à tona um problema muito sério e que interfere diretamente no trabalho do professor. Pudemos perceber que o professor de EJA adota vários critérios para avaliar seu aluno jovem e adulto. Foram citados critérios baseados em frequência, participação, entrega de trabalhos, realização de provas, etc. A avaliação é considerada como um processo e assumiria seu papel original de avaliar a aprendizagem do aluno. Já nas respostas da pergunta

---

<sup>35</sup> O autor cita dados colhidos de Cf. UNICEF, 1994, p. 70-1; 1995, p. 72-3.

12, nossas hipóteses não previam que uma medida adotada pela administração municipal pudesse causar tanto impacto neste fazer docente. 40% das respostas afirmaram que acabariam com a aprovação automática; 20% afirmaram que criariam método de avaliação condizente com a realidade de cada região, 10% afirmaram que reformulariam o ensino supletivo nos aspectos: currículo, tempo, planejamento; 10% afirmaram que proporião uma reflexão sobre a inclusão de portadores de necessidades especiais; 10% afirmaram que instituiriam o ensino obrigatório de educação física e 10% se abstiveram. Esses números demonstraram o quanto gerou impacto para os professores a legislação que abordava a aprovação automática, pois, como tudo indica, seus processos de avaliação seriam substituídos e seu juízo de valor acerca das condições necessárias a um aluno seguir ou permanecer numa série seria ignorado. Então tais elementos contribuíram para a formulação da questão sobre a avaliação para a discussão em grupo. Outra voz veiculada nesta questão 12 trouxe à tona mais uma questão: a integridade física e mental dos professores ao realizarem seu trabalho.

Fragmento Quest:

Informante 10	“... Instituir que toda escola tenha psicólogos (psicopedagogos para atenderem aos alunos e professores).”
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Essa fala inscrita numa pergunta que trata da alteração da legislação revelou-nos mais uma preocupação dos professores de escolas públicas subjacente ao que ela propriamente expressava. Quais as causas que levariam professores a serem acompanhados por psicólogos? Convivemos em uma contemporaneidade difícil, casos de violência contra professores por parte dos alunos são notícias comuns nos noticiários de jornal<sup>36</sup>. O processo de desvalorização do professor, entre outras questões, também passa por esta, da perda de respeito por parte dos educandos. Pensamos em retomar a discussão acerca desta questão a partir da provocação na Discussão em Grupo: Quais são os maiores medos do professor? Essas questões dizem respeito a uma dura realidade por que a profissão de magistério passa em nosso país. Vencer desafios diários é a tônica da atividade docente, e a questão da disciplina dos alunos também surgiu interferindo este trabalho nas respostas dadas à perguntas 8 do questionário (Retrate uma cena em que você recorre à direção da escola.) em que 60% das respostas afirmaram que recorrem à direção por motivos disciplinares dos alunos, além de expressarem na pergunta 7 (Em sua atividade, você se sente apoiado ou valorizado pela administração escolar?) um tom

<sup>36</sup> Apresentamos no anexo 5 algumas matérias de jornal que abordam esse tema.



de conformidade com a situação devido às poucas condições que a escola lhes pode oferecer. Esse tom fica um pouco mais evidente se observarmos a fala do Informante 06 ao responder à pergunta 07:

Fragmento Quest:

Informante 06	“No magistério o trabalho é basicamente individual. Cada professor com suas turmas, seus alunos e procurar fazer o melhor possível. Quando possível ocorrem algumas trocas de experiências.”
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A consciência prévia de que as condições de trabalho são precárias faz com que esse professor pouco exija de sua direção, de sua coordenadoria de educação, de sua secretaria de educação e assim por diante. Aproximamos a relação entre professor e administração da educação - seja em nível da unidade escolar, através da diretoria da escola, seja em níveis mais distantes, como secretaria de educação, Governador do Estado, etc. -, à relação candidato/concurso, ou seja, realizar a inscrição em concurso público significa concordar com o edital na íntegra. Nessa questão, os professores-informantes afirmaram sentirem-se apoiados pela direção dentro das possibilidades que ela possui para tanto e ao mesmo tempo afirmaram realizar um trabalho individual, com suas turmas, seus alunos... Diante de tais ocorrências, provocamos na discussão em grupo: Como você se sente nesta profissão?

Para concluir a elaboração das questões a serem provocadas na discussão em grupo, faltou-nos analisar as respostas dadas às perguntas 13 e 14 do questionário (Qual é, a seu ver, o papel do professor no ensino público brasileiro? e Que saberes, a seu ver, são imprescindíveis para a plena realização da atividade de trabalho do professor? respectivamente). Na primeira questão buscávamos o entendimento da profissão por partes dos professores de EJA e na segunda a definição de algumas re-normalizações do trabalho. Dentre as respostas à pergunta 13 que sinalizavam imagens já consagradas como a de instrutor, estimulador, transformador, conscientizador, etc., uma rompe com o entendimento e se apresenta como a voz do desvalorizado, sintetiza em si a carga de tantos anos de políticas educacionais fracassadas e assim diz de si:

Fragmento Quest:

Informante 10	“Atualmente é de escravo: trabalha muito, ganha pouco, não é valorizado, nem respeitado. Não é à toa que os índices de doenças nervosas têm aumentado dentre os professores (depressão, síndrome do pânico e outras).”
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

As respostas dadas à pergunta 14, da mesma forma que registraram as poucas condições dos professores para seu aperfeiçoamento, também evidenciaram alguns saberes necessários às atividades docentes em que valorizou-se, principalmente, os conhecimentos de mundo do professor, o domínio de sua disciplina, a competência inter-pessoal, conhecimentos do ambiente escolar, pedagógicos, a vocação e o amor à profissão, mas vejamos a amplitude que o informante 10 dá a esses saberes:

Fragmento Quest:

Informante 10	“Em primeiro lugar e obviamente, os saberes ligados à disciplina que leciona. Didática. Conhecimentos do mercado de trabalho em geral para auxiliar a inserção do aluno nesse mercado. Conhecimentos básicos de Informática. Conhecimentos básicos de Psicologia.”
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Confrontando o que diz o informante 10 nas perguntas 13 e 14 concluímos que certamente o professor precisa dominar muitos conhecimentos e habilidades para exercer sua ação. Muitas vezes, sem condições de arcar com os custos de cursos de aperfeiçoamento, constrói novos saberes sozinho e às vezes com a experiência de outros colegas de profissão. No entanto, pondo essas respostas lado a lado, compôs-se, para nós uma cenografia de dissonância, em que, de um lado o professor precisa saber muito e de muitas coisas, de outro, ele não é valorizado, está doente, não é respeitado, é escravo. A construção deste cenário levou-nos à questão: o que é ser professor?

Através da análise das respostas do questionário, constatamos que, realmente, o instrumento anterior restringia a espontaneidade dos informantes devido ao caráter formal do texto escrito. Investimos, então, na construção de novo instrumento, como dissemos, que permitisse aos informantes explorarem o ato discursivo em condições de interação que valorizassem a expressão do grupo diante dos assuntos levantados pelo questionário.

Dessa forma, construímos um roteiro de discussão com todas as questões que fariam parte da Discussão em Grupo, faltava-nos formatá-las para apresentá-las ao grupo. No capítulo a seguir relatamos como se deu efetivamente o encontro de professores-informantes para a discussão das questões propostas.

## 4.5. Construindo a Discussão em Grupo

2º momento – Discussão em Grupo:

A discussão em grupo é uma forma eficaz de permitir que o informante fale sobre questões propostas, dando-lhe espaço para que apresente e conclua seus pontos de vista, e, ao mesmo tempo dialogue com outros informantes sobre temas afins. Nesse momento, observam-se não somente discursos sobre determinados assuntos, mas principalmente sua construção através de elementos que vão tecer uma forma de dizer permeada de estilo, tom, alianças, refutações, interação, reformulações, sobreposições, interrupções, concordâncias, permissões, etc., é esse conjunto de elementos que construirão uma significância discursiva. Porém, a principal justificativa para a realização da Discussão em Grupo, além de ampliar o espaço de fala e a interação entre os informantes, é a de possibilitar uma certa confrontação entre o que foi dito no questionário e o que se produziu na discussão sobre o trabalho, criando um espaço-tempo para o debate sobre as questões inerentes à atividade e a retomada de discursos silenciados ou não mas que de uma forma ou de outra participam das tensões do trabalho. Segundo Machado (1998:335-347) o gênero escolhido para uma determinada produção atua decisivamente no tipo de interação que se desenvolve entre os participantes, sobre os papéis que eles atribuem a si e aos outros e também sobre aquilo que é dito. Dessa forma, a Discussão em grupo seria, para nós, o veículo adequado para esse momento do trabalho, capaz de abrir tempo para o debate sobre o trabalho.<sup>37</sup>

## 4.6. Discussão em Grupo

Concluído o primeiro momento da pesquisa – o questionário-, definimos, a partir dele, o conjunto de questões que fariam parte da discussão em grupo, bastaria apenas reorganizá-las em um roteiro. Dessa forma no programamos para um trabalho de aproximadamente uma hora de discussão, organizado da seguinte maneira:

<p><b>1º momento – Responder</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Qual é a melhor forma de se registrar no PPP o que é o ensino de EJA e quem é o aluno dessa modalidade de ensino?</li> <li>2) De que modo deve constar no PPP da escola as etapas de planejamento de ensino (periodicidade, plano de curso, conselhos de classe, discussão de metodologia e enfoques teóricos, etc.)?</li> <li>3) Como o PPP deve registrar caminhos para a</li> </ol>
--------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>37</sup> Contribuições de Deusdará – reunião de orientação em nov/2008.

	<p>resolução de conflitos que envolvam alunos?</p> <p>4) De que modo se registraria no PPP o compartilhamento de saberes entre professores?</p>
<b>2º momento – Discutir</b>	<p>5) Como avaliar o aluno?</p> <p>6) O que falta à política educacional do país para uma educação bem sucedida?</p> <p>7) Quais são os maiores medos do professor?</p> <p>8) O que é ser professor?</p>
<b>3º momento – Apresentar Depoimento</b>	<p>9) Como você se sente nesta profissão?</p>

#### 4.7. Grupo de discussão em ação<sup>38</sup>

Convidamos um grupo de 6 professores que haviam participado do 1º momento da pesquisa – o questionário – para participar da Discussão em Grupo. Diante da receptividade, solicitamos que esse grupo lesse e assinasse novamente Termo de Consentimento para o 2º momento da pesquisa<sup>39</sup> – a discussão em grupo -, conforme determina Comitê de Ética da Universidade. Marcamos nossa reunião para dia em que haveria reunião de conselho de classe entre professores da escola, desta forma seria mais fácil garantir a presença de um quantitativo razoável de professores. Nossa reunião foi confirmada e marcada para uma hora antes da reunião do conselho de classe da escola.

No dia e hora marcados, a pesquisadora recebeu primeiramente dois professores-informantes que chegaram na hora e, por receio de comprometer o horário do conselho de classe que ocorreria posteriormente, preferiu dar início à reunião com esse número reduzido mesmo.

Agradei a presença dos professores-informantes; recapitulei os objetivos da pesquisa; os termos do Termo de Consentimento assinado por eles e solicitei a um professor-informante que ficasse responsável pelo controle do gravador de fita cassete durante as discussões. Neste ínterim mais um professor-informante chegou e se uniu ao grupo. Dei a ele as boas-vindas e distribuí a todos roteiro impresso com as questões propostas da discussão, deixando folhas<sup>40</sup> a mais sobre a mesa para os professores que chegassem mais tarde. Distribuí também folha<sup>41</sup>

<sup>38</sup> Agradeço à direção da escola que deu total apoio para a realização desse trabalho e à funcionária Táta que gentilmente me abriu a escola antes do horário previsto para que fosse possível o início da discussão.

<sup>39</sup> Ver anexo 3

<sup>40</sup> Modelo no Anexo 6

<sup>41</sup> Modelo no Anexo 7

impressa com informativo sobre o que era um Projeto Político Pedagógico (PPP) e a legislação<sup>42</sup> que definia a incumbência dos estabelecimentos de ensino de elaborá-lo e obrigatoriedade da participação do professor nesta elaboração. Após ler toda a folha e me colocar à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizessem necessários, agradei a todos mais uma vez e retirei-me da sala.

Coloquei-me do lado de fora da sala e encaminhei à discussão mais dois professores que chegaram cerca de 20 minutos atrasados. Após 30 minutos de discussão uma sexta professora chegou e quis juntar-se ao grupo, avisando-me antecipadamente que não iria falar nada, apenas ouvir.

Enquanto aguardava o fim da discussão em grupo que se realizava em sala de aula reservada, observei a movimentação da coordenação pedagógica para a realização do conselho de classe. Durante o período em que fiquei do lado de fora da sala da discussão em grupo, pude observar que alguns professores saíam da sala um pouco exaltados, mas não tardavam a voltar à discussão, outros saíam, fumavam um cigarro, e novamente retornavam. Após exata 1 hora de início da discussão, às 19h, a discussão foi encerrada e o gravador entregue à pesquisadora.

---

<sup>42</sup> LDB – Lei 9.394/96 – Art. 12,13 e 14.

## **5. Análise: Funcionamento discursivo da fala dos professores sobre seu trabalho**

O trabalho de análise de um *corpus* é também um grande desafio: parte dele é fruto de tudo o que estudamos e pesquisamos em nosso curso formador, outra parte é fruto da realidade que recortamos, deslocamos da escola e demos destaque na pesquisa. Agora é hora de ajeitar a lâmpada da teoria, pôr foco no objeto dessa realidade e refletir criticamente como uma ajuda a compreender a outra.

Uma abordagem discursiva se ocupa das manifestações lingüísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas sob determinadas condições de produção e visam a descrever e a explicar, através da linguagem, a capacidade que o homem tem de interagir socialmente, via língua, de forma própria, de modo a construir novos sentidos, re-significar outros, consagrar os já estabelecidos, etc. Para nós, analistas do discurso, para uma análise discursiva, em realidade não basta apenas o trabalho de descrição de enunciados efetivamente produzidos pelos falantes acerca de seus trabalhos como professores públicos de EJA, por exemplo. Buscamos algo a mais. Entendemos a enunciação como evento único e irrepitível, em que tempo, lugar, papéis, relações sociais e até mesmo o objetivo da interlocução – neste caso a discussão em grupo - , querem dizer muito. Entendemos que essa enunciação está inserida em uma rede maior de discursos, constituída por formações discursivas que condicionam, como já estudamos, de certo modo, o dizer. Esse processo de constituição do discurso acarreta a repetição de um *já-dito* de modo, muitas vezes, reformulado; mas sempre reatualizado no ato enunciativo, passível de ser interpretado à luz de suas condições de produção – o que nos permite entrever sua novidade. *O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.* (Foucault, 2008:26).

### **5.1. Recapitulando ...**

Como anunciamos em nossa Introdução, temos por objetivo compreender de que modo saberes advindos da experiência do trabalho se constroem e se articulam discursivamente contribuindo para a formação de traços identitários profissionais em determinado grupo atuante em escolas públicas de EJA. Nossa hipótese é a de que a fala do professor sobre o seu trabalho integra um conjunto de enunciados que contribuem para a construção de uma determinada forma de agir e pensar n/esta atividade profissional.

Vimos, no capítulo 2, que o trabalho do professor como atividade profissional foi se construindo ao longo da própria história da educação brasileira, normatizada por leis,

decretos, medidas, documentos prescritores desse fazer. Vimos também que, conforme o momento econômico-sócio-histórico pelo qual o país passava, novas medidas e políticas públicas sobre a educação nacional eram tomadas, de modo que essa trajetória legal delineou a imagem de educação e de professor que temos hoje.

No capítulo 3, em nosso Aporte teórico, apresentamos os autores que fundamentaram toda a pesquisa e orientaram-na para um enfoque discursivo da linguagem. Baseada na teoria do discurso, trouxemos ao diálogo autores como Bakhtin (1981, 1992), Maingueneau (2005, 2004, 2001, 1998, 1997), Brandão (2002), Serrani (1993), Possenti (2007), Authier-Revuz (1990) entre outros. A partir de tais autores, demos destaque a conceitos importantes à construção desta pesquisa, entre eles: Formação Discursiva, Interdiscurso, Memória Discursiva e Paráfrase como marca de heterogeneidade. Diante desse quadro teórico, definimos o discurso como parte de uma rede discursiva ampla em que formações discursivas se relacionavam com discursos de seu interior – os que as formam -, mas também se relacionavam com outras formações discursivas, constituindo assim uma grande rede discursiva – o interdiscurso. No interdiscurso, precisamos recapitular, circulam discursos produzidos a partir de um determinado lugar, em momentos específicos, por sujeitos específicos, os quais por uma “lei de atração ou de repulsa” foram construindo as possibilidades do dizer, conforme os processos de filiação a Formações discursivas determinadas. Todas as possibilidades do dizer e suas referências discursivas inserem-se na memória discursiva do coletivo, que é acessada a cada momento em que o discurso realiza um ato de referência ou de apagamento do seu outro. Para nós, essas noções nortearão a compreensão dos modos de ação da atividade docente. Que discursos são mobilizados pelo professor quando ele fala sobre a sua prática? Que memória é suscitada ao refletir sobre o seu trabalho? Como agir a partir desse efeito de realidade que se apresenta? Que saberes são necessários à sua sobrevivência profissional? Cremos que, ao entender esses mecanismos, poderíamos compreender o processo de construção discursivo dos saberes advindos da experiência do trabalho do professor.

No capítulo 4, Metodologia, descrevemos os percursos da parte prática da pesquisa em que construímos o seu espaço de trabalho. Nesse capítulo relatamos como elaboramos o questionário - instrumento para a co-construção da discussão em grupo: espaços abertos para a fala do professor sobre a sua atividade de trabalho. E daqui em diante nos debruçaremos sobre o trabalho de análise de todo o material lingüístico gerado.

## 5.2. Observações importantes

Para a análise discursiva da presente pesquisa, utilizaremos, como já antecipado, a paráfrase como marca analítica, vindo nela um instrumento adequado à verificação do processo de reformulação e retomada de discurso, evidenciando sua articulação com um *já-dito*. Porém é importante adiantar que, como nosso *corpus* foi construído a partir de transcrição da discussão em grupo entre os professores-informantes, todo o texto possuirá, desta forma, as características peculiares a um texto oral.

Conforme Koch (2007:78), o texto oral é relativamente não planejável devido a sua própria natureza altamente interacional; é um tipo de texto que vai se construindo no momento mesmo da interação, por isso o seu caráter fragmentário, incompleto, pouco elaborado, descontínuo, cheio de repetições, correções e reformulações; é *co-produzido* discursivamente, já que os interlocutores, visando a garantir a compreensão de seus enunciados por todos, *co-negociam* e *co-argumentam* a sua produção.

Esses aspectos do texto oral são melhores analisados pelos estudiosos da Análise da Conversação<sup>43</sup> que se ocupa principalmente das interações face a face, o que não é o nosso caso. Mas é importante ressaltar que, diante das peculiaridades de nossa transcrição<sup>44</sup> de um texto oral, as análises de ocorrências parafrásticas que faremos tomarão as falas dos informantes como textos, de modo que uma fala poderá ser tratada como a reformulação de uma fala anterior, da mesma forma que um texto segundo se constitui, nesses casos, como a reformulação de um texto fonte.

Apesar disso, na Metodologia, dissemos que o questionário elaborado (que exigia a resposta por escrito e anônima dos informantes) tinha por objetivo nos situar quanto à circulação dos discursos sobre o trabalho do professor de determinada escola de EJA, porém, já no momento da discussão em grupo (que exigia discursos orais em que todas as falas possuíam seus locutores expressos), percebemos que algumas enunciações retomavam o dito no questionário, ou reformulavam esse dito. Isso pareceu-nos questão importante. Evidenciamos na discussão em grupo que os dois instrumentos mantinham um diálogo e o próprio instrumento Discussão em Grupo funcionava como “elemento parafrástico” do questionário: retomando-o, reformulando-o, corrigindo-o, expandindo-o, explicando-o. Por isso incluímos na análise trechos do texto escrito – questionário, em que a nossa marca de reformulação fosse muito evidente. Dessa forma, as articulações entre discurso fonte (DF) e

---

<sup>43</sup> Para maior aprofundamento ver: MARCUSCHI, L.A. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1986.

<sup>44</sup> Nossa transcrição não segue o rigor metodológico exigido pela Análise da Conversação.



discurso segundo (DS) partirão da transcrição da discussão em grupo e também do questionário, sempre que a transcrição exigir sua presença na análise.

### 5.3. O trabalho lingüístico-discursivo

Seguiremos neste trabalho de análise a mesma organização das questões dispostas na Discussão em grupo, apresentada no capítulo Metodologia. Essa discussão se organizou em três momentos, em que se exigia dos professores, ao pensarem a construção de um projeto político pedagógico (PPP), o seguinte: 1º momento: respondessem a 4 perguntas; 2º momento: discutissem sobre 4 questões e no 3º momento: apresentassem depoimento sobre uma questão.

Quadro 2: Roteiro das questões da Discussão em Grupo

1º momento	2º momento	3º momento
<b>Responder</b>	<b>Discutir</b>	<b>Dar Depoimento</b>
1) Qual é a melhor forma de se registrar no PPP o que é o ensino de EJA e quem é o aluno dessa modalidade de ensino?	1) Como avaliar o aluno?	1) Como você se sente nesta profissão?
2) De que modo deve constar no PPP da escola as etapas de planejamento de ensino (periodicidade, plano de curso, conselhos de classe, discussão de metodologia e enfoques teóricos, etc.)?	2) O que falta à política educacional do país para uma educação bem sucedida?	
3) Como o PPP deve registrar caminhos para a resolução de conflitos que envolvam alunos?	3) Quais são os maiores medos do professor?	
4) De que modo se registraria no PPP o compartilhamento de saberes entre professores?	4) O que é ser professor?	

I - Iniciemos observando o 1º momento a partir dos seguintes fragmentos:<sup>45</sup>

<sup>45</sup> Para maior produtividade da análise, algumas considerações: 1) onde houver a abreviação EJA precedida por artigo feminino, leia-se educação de jovens e adultos; onde houver a abreviação precedida de artigo masculino, leia-se ensino de jovens e adultos; 2) Nos fragmentos sigla DG refere-se à Discussão em Grupo, em que a letra E maiúscula precedida de numeral, refere-se à enunciação de número tal; 3) Os enunciadores-informantes serão designados apenas por letra A, B, C, D, E, sempre em maiúsculas e em negrito. 3) Os fragmentos retirados do instrumento Questionário apresentarão a sigla Quest como referência. Solicitamos a observação de que as enunciações destacadas não seguirão, necessariamente, uma seqüência exata, o que se poderá perceber através da ordem numérica em que aparecerão.

## Fragmento DG 1: ensino e aluno de EJA:

E2	A: O ensino de EJA ele é voltado para uma faixa etária mais avançada, né, ele tem que ser bem, assim, objetivo .
E4	A: Bom, de forma objetiva, né, para ver quem ele vai atingir, de que forma ele vai atingir.
E6	A: E quem é o aluno desta modalidade de ensino ? São alunos geralmente mais velhos ...
E7	B: mais velhos...
E8	A: que tem um grau de alfabetização baixo, deficiente,
E9	B: tem dificuldade de aprendizado de um modo geral e agora, também, nós estamos recebendo até alunos jovens que foram excluídos da rede regular.
E10	A: Exato, o que vem dificultando também o processo de trabalho.
E11	B: Modificando também o perfil do aluno do EJA.
E12	A: Modificando até o perfil do próprio EJA, exatamente.

No fragmento 1, observa-se que em E2, o informante **A** define o que é o ensino de EJA em função do público à que ele se destina. O comentário de **A** em E4 reforça que o EJA deve ser um ensino objetivo devido ao público que atende, mas não explica exatamente o que quer dizer com o termo. Essa crença ( da objetividade do ensino de EJA) não entra em questão e supõe-se em consenso já que não foi reformulada ou retomada pelos demais enunciadorees. Uma vez definido esse funcionamento da EJA, **A** inicia a atividade de definição do público do EJA. Ainda em E6, **A** expressa seu conhecimento sobre o público: “*São alunos geralmente mais velhos*”, situação que o informante **B**, repete literalmente a proposição de **A**, visando à concordância com a definição apresentada. Dessa forma, **A** e **B** demonstram compartilhar da mesma posição de que o EJA tem como alunos um público mais velho do que o ensino regular.

Em E8, **A** tece um comentário acerca dos alunos mais velhos da EJA, o qual é imediatamente reformulado por **B** em E9. **B** reformula a caracterização realizada por **A**, através de um mecanismo parafrástico que explica melhor a caracterização feita por **A**. “*grau de alfabetização baixo, deficiente*” é reformulado por “*tem dificuldade de aprendizado de um modo geral*”, o que **A** acata em E10. Assim **A** e **B** demonstram concordância em que o EJA é destinado a um público mais velho, que apresenta dificuldades de aprendizagem. Ao explicar a fala de **A**, **B** acrescenta um dado novo à E9 (“...nós estamos recebendo até alunos jovens que foram excluídos da rede regular”) que também é aceito por **A** em E10. **A** demonstra, em E10, concordar com a formulação de **B** através do adjetivo – “*Exato*”.

Em E11, **B** apresenta a consequência do fato novo apresentado em E9, e, em seguida, **A**, para concordar com **B**, em E12, repete E11 para reformulá-la e expandi-la: “*Modificando até o perfil do próprio EJA*”. A repetição, neste caso, é conforme Koch (2007:117) heterocondicionada, ou seja, as palavras de **B** são reutilizadas com uma função específica, como elemento que expressa concordância e ao mesmo tempo que, demonstrado o assentimento, permitirá a inclusão de alterações à enunciação anterior. Essa questão apontada

por **B** em E9 e E11 e reformulada por **A** em E12 suscita a uma questão séria e de graves conseqüências para o EJA, noturno. Alunos mais novos, ao entrarem para o ensino noturno, relacionam-se com alunos mais velhos, e deparam-se com um modo de habitar a escola diverso para a sua faixa etária. Essa ruptura com um padrão conhecido pode gerar conflitos que acabam por impactar a rotina de trabalho do professor de EJA, é o que **A** apresenta em E10, essa é uma nova voz que é trazida à interlocução: *“o que vem dificultando também o processo de trabalho”*.

O que depreendemos neste fragmento poderia resumir-se da seguinte forma:

O EJA tem que ser “objetivo” porque se destina a alunos mais velhos, que possuem dificuldades de aprendizagem e o trabalho nessa modalidade de ensino tem sido dificultada pela inserção de alunos mais novos que foram excluídos da rede regular de ensino.

Esse modo de formular as características do EJA e do aluno de EJA, evidenciada no fragmento 1, apagam, de certa maneira, um outro modo de formular as características dessa modalidade de ensino e de seu aluno presentes no questionário<sup>46</sup>. Nesse instrumento, evidenciou-se a EJA como uma forma de sanar uma dívida social que a educação brasileira teria com os cidadãos adultos que não completaram sua escolaridade:

Fragmento Quest:

06	“Processo democrático de construção de um currículo de uma escola para trabalhadores. Enfrentamento de dois grandes desafios: a erradicação do analfabetismo e o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.”
07	“Busca contribuir para atenuar a dívida para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica.”

Observa-se, desse modo, que a circulação de discursos no questionário e na discussão em grupo sobre este ponto habitam espaços distintos ou, na verdade, situam-se no espaço do comentário que poderia ser feito mas faltou no momento anterior por alguma razão. Precisamos recapitular que o questionário é anterior à discussão em grupo, mas participaram dele os mesmos informantes dela. Foucault (2008) reflete sobre o comentário como um mecanismo, a posteriori, de reformulação que sempre provocará um deslocamento no sentido de seu acontecimento enunciativo de retomada, mas também de re-significação, neste caso, a própria mudança de foco do EJA. Sanar dívida social com adultos trabalhadores e atender adultos com dificuldades e jovens excluídos da rede regular de ensino não são,

<sup>46</sup> Como apresentado no capítulo Metodologia, primeiro instrumento instituído para acesso aos discursos que circulam a fala dos professores sobre a atividade docente.

necessariamente, objetivos opostos, mas a possibilidade enunciativa de habitarem o conjunto dos discursos sobre as características da EJA e de seus alunos. A discussão em grupo funcionou, nesse caso, como possibilidade de retomada do questionário e a enunciação como possibilidade de reformular a questão.

#### Fragmento DG 2: planejamento de ensino de EJA:

E17	A: Foi aquilo que você falou: são as reuniões.
E18	B: As reuniões.
E19	A: Através de reuniões, quer dizer:
E20	B: Dos encontros pedagógicos, semanais ou quinzenais.
E22	B: Porque dentro da rede municipal que acontece ,né, os encontros, são todas as quartas-feiras, né, os alunos têm aula, mas sempre o professor ele vai ter dois, três tempos vagos, entendeu, para poder haver....
E23	A: Quer dizer, há uma divisão de carga horária até para que a gente possa, vocês possam discutir o assunto, discutir tudo dentro do colégio ?
E25	A: E funciona ? Bem ? Ou é mais uma maquiagem dentro do próprio sistema, que a gente vê muito isso ..
E31	A: Essas reuniões elas funcionam dentro da própria carga horária ?
E37	A: O que é diferente do Estado...
E38	B: Totalmente.
E39	A: No Estado essas 4 horas não servem para nada.
E40	B: Não tem, não tem como ,quer dizer, você só tem encontro realmente nos conselhos de classe..
E41	A: Exatamente... Pois é, fica deficiente, né ?
E42	B: Fica, muito deficiente.

No fragmento 2, **A**, em E17, retoma algum comentário anterior – fora da DG - feito por **B** com o objetivo de concordância. O pronome demonstrativo indica essa retomada. “As reuniões” já haviam sido aventadas como instrumento de planejamento anteriormente. O efeito da repetição em E18 mantém uma posição de aliança manifestado por **B** em relação à **A** sobre o assunto. Em E20, **B** toma a palavra de **A** para explicar o conceito de reuniões que ia ser reformulado por **A** em E19. Ou seja, **B**, ele próprio, explica melhor o que tenha dito em momento anterior (que não aparece neste fragmento), impedindo que **A** o faça por ele. Com o intuito de justificar E20, **B** apresenta E22 como exemplificação de como a rede Municipal de ensino organiza a sua etapa de planejamento, o que leva **A** a fazer perguntas (E23, E25 e E31) que buscam maiores esclarecimentos. A exemplificação é entendida por Lima (2007) como elemento comum às paráfrases expansivas de um enunciado fonte, tendo por função principal a *apresentação de explicações definidoras de matrizes constituídas por noções abstratas*. Ao tomar um modelo como exemplo (E22), **B** tem a finalidade de precisar como entende as reuniões para planejamento de ensino, apresentado de forma pouco específica em E18. Esse processo de retomada e exemplificação gera uma comparação inevitável empregada por **A** em E37, que é aceita por **B** em E38.

A conseqüência da comparação se materializa em E39, que é reformulada por **B** em E40 para explicar que as 4 horas destinadas a trabalhos extra-sala-de-aula no Município são

utilizadas de forma diferente. Já na escola Estadual, as reuniões de planejamento limitam-se aos conselhos de classe, momento, tradicionalmente, destinado a outro fim. O que se pressupõe, então, a partir de E41, repetido por **B** em E42, é o efeito de preservação da aliança com **A** alcançado através de movimentos de retomada do dizer.

Essa forma imitativa de parafrasear o dito de **A**, reforça, para nós, o processo de aliança em que **A** e **B** fundamentam seus discursos até aqui. Ambos os enunciadores se apresentam em posições equivalentes, em que falam de um mesmo lugar. Para **A** e **B**, as enunciações da discussão em grupo também estão em consonância com as respostas apresentadas no questionário, vejamos o que responderam os informantes 6 e 10 sobre os momentos reservados à discussão de abordagens, metodologias, sugestões e críticas para o trabalho de ensino em sala de aula:

Fragmento Quest:

06	“Encontros raros com um pequeno grupo de professores junto a coordenadora pedagógica.”
10	“Sim, durante os conselhos de classe e às vezes são feitas reuniões específicas para discutirmos esses temas.”

Observa-se, dessa forma, que o que se enunciou no questionário, de certa forma, se repetiu na discussão em grupo, demonstrando o reforço do sentido que se consagrou sobre as etapas de planejamento neste grupo profissional. Acreditamos poder resumir o seguinte:

As etapas de planejamento de ensino da escola estadual de EJA em questão, não recebem a importância que deveriam, seja por não haver uma periodicidade regular de encontros pedagógicos para tal fim, seja por não haver um local (reunião) apropriado para que elas ocorram.

Achamos importante fazer um pequeno parênteses nesse fragmento: Duas outras passagens, do fragmento DG 2, merecem especial atenção: Em E23 o informante **A** reformula a marca de pessoa “a gente” para “vocês”, marcando a distância entre professores estaduais e municipais; e, em E39, o mesmo informante (**A**) “esquece-se” de mencionar os trabalhos extra-classe que têm que executar e que poderiam ser considerados como horas de trabalho, embora não sejam horas especificamente destinadas à planejamento de ensino ou troca de experiências entre o grupo. Entendemos que tal professor, ao dizer que 4 horas de trabalho não utilizadas em sala de aula não servem para nada, esqueceu-se de contrapor que provavelmente corrige provas em casa, planeja suas aulas sozinho, estuda para prepara-las, lê livros para atualizar-se, elabora provas e trabalhos fora do ambiente escolar, realiza pesquisas, etc. Horas de trabalho que não são computadas como horas trabalhadas e que, provavelmente,

devem ultrapassar as 4 horas semanais de que o informante trata. Deusdará (2006) reflete sobre essa questão ao considerar que o professor não trabalha somente dentro da sala de aula.

Fragmento DG 3: Resolução de conflitos que envolvam alunos:

E46	B:É... Você pode desenvolver, né, trabalhos sobre EJA, atividades sobre crim..., sobre violência, mostrando...
E47	A: Palestras..., né, de repente...
E48	B: Palestras...
E49	A: Palestras, filmes... agora, até para isso teria que haver um tempo extra.
E50	B: Com certeza, porque aí também o que acontece é que o tempo também é muito curto. No ensino supletivo o tempo é muito curto, então você tem que abrir um espaço para num dia da semana você aplicar palestras...
E61	A: É. Eles nos tratam de forma agressiva ...
E62	B: É, eles nos tratam de forma agressiva, nem por mal não...mas é... né
E63	A: É, é reflexo da própria vida deles...
E64	B: da vivência deles, então eu acho interessante trabalhar... quer dizer, o projeto pode trabalhar essa questão da violência, né, com filmes, com debates...
E65	A: Com filmes, com palestras, com debates... agora, dentro de uma carga horária é, é, é ...
E66	B: Maior.
E67	A: Maior, né.
E68	B: O tempo é muito curto...
E69	A: Por que o tempo que nós temos dentro do EJA não dá para que a gente... não dá para encaixar estes tipos de atividade, enfim, vamos lá...
E608	E: E muitas vezes, muitos que chegam aqui não tiveram orientação nenhuma, não sabem pedir “com licença”, “obrigado”...
E609	B: Não, eles não têm orientação nenhuma, eles são muito desassistidos...

No fragmento 3, observamos que ao tratar da questão dos conflitos que envolvam alunos, **B** suscita imediatamente a equivalência a casos de violência (em E46), associando imediatamente conflito à violência. **A** aponta um caminho para a resolução desses casos de violência através de palestras (em E47), e **B** retoma a palavra de **A** (em E48) como mecanismo de aceitação de E47.

Os interlocutores **A** e **B** realçam, ainda, a realidade dos alunos, que tratam os professores de forma agressiva, ao mesmo tempo em que relacionam isso às situações de vida dos alunos, como um “*reflexo da própria vida deles*” (E63). Bem mais tarde, **E** retoma essa abordagem ao registrar a dificuldade de convivência dos alunos, em E608 “*muitos que chegam aqui não tiveram orientação nenhuma, não sabem pedir ‘com licença’, ‘obrigado’...*”, obtendo a concordância de **B** em E609 “*Não, eles não tem orientação nenhuma, eles são muito desassistidos.*”

Voltando à resolução desses casos, há um consenso entre as posições de **A** e **B**, e **A** expande sua formulação, iniciando seu dizer a partir da repetição do termo aceito por ambos: “*palestras, filmes...*”, e acrescenta um dado novo: “*agora, até para isso teria que haver um tempo extra*”. Esse movimento de retomada do termo aceito (palestras) permite a possibilidade de aceitação da proposição nova que se segue (precisa-se de tempo extra). A inserção de um novo tópico na questão conflitos, desloca o próprio foco da questão, o que

leva **A** e **B** a investirem na construção de um sentido comum para a questão do tempo no EJA. É o que vemos em E65, E66, E68, E69. Os vestígios de memória dos discursos em concordância entre **A** e **B** são evidentes em E65 e E66, em que **A** (em E65) não precisa nem concluir sua enunciação para que **B**, automaticamente, lhe compreenda o efeito de sentido e na hesitação de **A**, preencha-lhe a lacuna com a “palavra certa”: **B**: E66: “maior”, o que é imediatamente aceito por **A** em E67. Em E68, **B** retoma a questão do tempo, reformulando o texto de **A**, ou seja, para **B** talvez não seja nem o caso de se ter que aumentar, necessariamente, a carga horária para o EJA (E65, E66, E67), o que ocorre é que o tempo é muito curto (E68) para tudo, inclusive para se abordar questões de conflitos entre alunos. Entendemos haver uma diferença de sentido entre “carga horária maior” e “o tempo é muito curto”. Essa diferença só se apresenta se recorremos ao arquivo da discussão em grupo e relacionarmos este dizer a outros tal como “o EJA visa recuperar uma dívida social com adultos trabalhadores”. Essa questão também configurou as respostas do questionário em que, ao tratar do EJA supletivo, noturno, o informante 07 enuncia o seguinte:

Fragmento Quest:

07	“São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos e que buscam satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não participam plenamente quando não dominam a leitura e a escrita.”
----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Retomando os fragmentos DG 3, observamos que **A** corrige o seu dizer para E69: “...o tempo que nós temos dentro do EJA não dá para que a gente... não dá para encaixar estes tipos de atividade”. Com isso o consenso interno é restabelecido. O mecanismo que se estabelece é uma falsa equiparação entre “tempo muito curto” e “carga horária maior” para abafar a polêmica que possa surgir daí. Mesmo que se aumente a carga horária a fim de se trabalhar com filmes, palestras, ou outras estratégias que abordassem o tema da violência nas escolas e na sociedade, ainda assim, o tempo para o EJA continuaria a ser insuficiente para a recuperação da exclusão social a que esses alunos foram submetidos.

Depreendemos que quando **A** e **B** repetem enfatizando a questão do tempo no EJA, buscam, em realidade, travar com a pesquisa o levantamento de uma discussão sobre o tempo para esta modalidade de ensino, ou seja:

Seria possível trabalhar a questão da violência através de palestras, filmes, debates, etc. na escola. Muitas outras questões tão importantes quanto deveriam ser trabalhadas com os alunos. Mas como fazê-lo se o tempo destinado à recuperar toda uma dívida social é inexequível?
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fragmento DG 4: Compartilhamento de saberes entre professores:

E70	A: número quatro: de que modo se registraria no PPP o compartilhamento de saberes entre professores? Através também de reuniões ...
E71	B: através de reuniões e encontros pedagógicos...
E72	A: né, dos encontros pedagógicos...
E75	B: pelo menos uma vez por semana... como no Município ... ou pelo menos de quinze em quinze dias, né...

No fragmento 4, os enunciadores **A** e **B** praticamente dialogam entre si. Observa-se que **B**, em E71, retoma o que foi aventado por **A** em E70; mas o faz de modo a explicar e a reformular a enunciação de **A**: “ através de reuniões e encontros pedagógicos...”. **A**, em E72, repete **B** em tom de assentimento, o que leva **B**, em E75, a novamente usar o recurso da exemplificação como estratégia de explicação de uma conduta, ao mesmo tempo em que compara as práticas divergentes entre a escola municipal e a estadual.

Depreendemos desse fragmento que nessa escola não há, ainda, um lugar instituído para a troca de experiência entre professores. Parece-nos que o lugar efetivo para esse tipo de interação ainda é da alçada da informalidade, é o que constatamos ao notarmos o espaço desta pesquisa como um lugar utilizado para tal fim. Nela, foi possível ver a disponibilidade para reflexão da realidade do trabalho entre esse grupo de professores, o que por si só denotou grandeza e utilidade ao nosso trabalho. Porém, é nas falas de **C** (professor novato) sobre os medos do professor que encontramos uma das justificativas para a realização sistemática de compartilhamento de saberes e experiências:

Fragmento DG 4.1:

E349	C: eu acho que a gente não é preparado pra isso...
E356	C: Mas eu tô falando... a gente também professor...eu quando eu tinha... ano passado entrou um menino, mas ele saiu logo no início, a gente não é capacitado, eu não sou capacitada...
358	C: eu não sei... assim, mais ou menos como que eu vou lidar com um aluno que precisa de uma atenção maior...
E360	C: então, mas qual é essa diferença? O quê que eu devo fazer?
E362	C: aí você faz o que você acha...

O enunciador **C** expressa sua angústia em não saber o que fazer em determinados casos e diz não se sentir preparado para algumas situações. Entendemos que tais dificuldades poderiam ser minimizadas se houvesse instituído um espaço de troca de experiências entre os professores.

Resume-se desses fragmentos (4 e 4.1) o seguinte:

Embora seja necessário haver um espaço para troca de saberes e experiências entre professores, na escola estadual em questão, essa prática concebida de forma sistematizada ainda é pouco realizada.



Precisamos registrar sobre essa questão do compartilhamento de saberes entre professores que no instrumento questionário, quando perguntamos sobre que situações não podiam deixar de ser compartilhadas com os demais colegas, todos os informantes apresentaram algum tipo de situação, de conhecimento ou de experiência que poderiam ser compartilhados, seja devido ao sucesso do caso em questão ou de algum tipo de dificuldade surgida no trabalho, ou seja, sinalizaram haver o que ser trocado e compartilhado entre os membros do grupo. A não existência de um momento para tal fim não se justifica pela falta do que se compartilhar.

Fragmento Quest:

07	“Trabalhos e/ou projetos desenvolvidos com sucesso. Alunos com dificuldades exageradas na adaptação e/ou aprendizagem. Situações graves de desrespeito, com os colegas, com funcionários e professores, com o patrimônio da escola, etc...”
08	“Métodos aplicados e as variadas respostas diante dos mesmos.”

Observamos, no entanto, que não foi mencionado por nenhum interlocutor, nesse campo, a necessidade de um lugar ou de um momento específicos para tal fim. Entendemos, através das respostas do questionário que os professores em questão teriam muito a compartilhar entre si, e, talvez o fizessem informalmente; porém não reclamavam a sistematicidade do evento, o que, a nosso ver, mantém consonância com a discussão em grupo sobre o assunto.

II – Passemos ao 2º momento da discussão em grupo, em que se solicitou dos professores-informantes uma discussão sobre os quatro tópicos seguintes: avaliação do aluno, política educacional, medos do professor, entendimento da profissão:

Fragmento DG 5: avaliação do aluno:

E83	A: Bom, existem várias formas de avaliação...
E84	B: ... formas, né... é, apesar que no Município, né eles são totalm..., agora tá com essa questão aí de contra-teste... é contra-prova mas é, eles tão com ciclo agora, esse período de ciclo, né, não...
E85	A: Você tá achando isso positivo? Tá sendo negativo...
E91	A: E tem que ser aprovado depois... como é fica?
E101	A: ... é a participação..., né
E102	B: ... é a participação, a frequência, o interesse...
E103	A: ... a frequência, a participação, o interesse, o próprio teste... eu acho que a avaliação tradicional ela é importante...
E104	B: O próprio... com certeza... porque você é testado o tempo todo...
E319	D: O aluno olha pra tua cara, debochando o tempo inteiro, entra sem caderno, entra sem lápis e no fim ele é aprovado! Olha pra tua cara no semestre que vem com deboche, com desdém.
E320	C: Pois, é...
E322	E: E no Estado ainda...
E323	A: É menos pior...
E324	E: Nós ainda temos ainda condições de segurar o aluno. No Município a questão... No Estado nós ainda temos a ata da aprovação

O fragmento 5 registra que **A** e **B** constroem um conceito de avaliação a partir da exemplificação em que distinguem o seu outro. Observamos em E83 que **A** apresenta que há várias formas de avaliar, se contrapondo a um outro discurso de que haveria uma única forma de se fazer isso. **B**, em E84, ameaça retomar a fala de **A** a partir da repetição do léxico, mas empreende, através do exemplo de como se avalia no Município, um processo de caracterização do que entende por forma inadequada de avaliar. Essa posição só se concretiza posteriormente em E85, em E86 e em E91. Novamente, **A** e **B** investem em discursos consensuais, o que leva a **A**, em E101, definir as formas de avaliação que considera adequadas: “*é a participação..., né*”, o que é correspondido imediatamente por **B**, em E102, através de paráfrases expansivas: “*é a participação, a freqüência, o interesse...*”.

Em E103, **A** utiliza-se de recurso muito explorado para, ao retomar o dito de **B**, acrescentar um dado novo à idéia de consenso: “*a freqüência, a participação, o interesse, o próprio teste... eu acho que a avaliação tradicional ela é importante...*”. **B**, por seu turno, em E104, aceita a inserção e mantém a situação de concordância instituída entre ambos.

Em outro momento, em E319, **D** que intervém pouco nesse fragmento, é enfático ao retomar outro aspecto da aprovação automática, a modificação da relação professor-aluno, pois o aluno só se dedica à aula se quiser “*O aluno olha pra tua cara, debochando... no fim ele é aprovado*”, obtendo o consenso de **C** – outro enunciador que pouco intervém -, sendo complementado por **E**, em E322 e E324, quando diz que “*E no Estado ainda... nós ainda temos ainda condições de segurar o aluno. No Município a questão... No Estado nós ainda temos a ata da aprovação*”, ou seja, **E** reforça que a ata<sup>47</sup> da aprovação é um instrumento formal que melhora essa relação de poder entre professor e aluno.

O questionário também registra concordância com essa forma de pensar a avaliação, vejamos o que diz sobre o assunto os informantes 4, 5 e 8:

Fragmento Quest:

04	“Participação em sala de aula, trabalho em grupo, observação da expressão oral. Acho mais eficaz.”
05	“Testes quinzenais. Para que a matéria esteja sempre sendo revisada.”
08	“Trabalhos ou provas com textos para interpretação e consulta ao material didático (caderno). Deste modo valorizo idéias e não receitas prontas advindas da memorização.”

<sup>47</sup> Documento em que o professor registra o desempenho individual do aluno ao longo do ano letivo.

Desse fragmento podemos depreender que:

A forma de avaliar o aluno na escola estadual privilegia uma forma tradicional de avaliação e institui outros mecanismos que complementam a aferição de aprendizagem (frequência, participação, interesse, etc.) a critério do professor. Ao passo que se privilegie uma posição tradicional, contrapõe-se a uma outra posição distinta, adotada pela rede municipal de ensino que, à época da discussão em grupo, adotava critério de organização do ensino por ciclos – conhecido popularmente como “aprovação automática”. É a esse critério que **A** e **B** se contrapõem ao enunciar E88 e E91, sendo correspondidos por **C** (E322), **D** (E319) e **E** (324). O embate que apresenta tem como ponto de força o poder do professor em aprovar ou reprovar o aluno, força essa enfraquecida na rede municipal.

Fragmento DG 6: Discutir a política educacional para o alcance de uma educação bem-sucedida:

E110	A: Vontade política.
E111	B: Vontade política que foi até o que eu escrevi ...
E112	A: Vontade política, nada mais além disso...
E113	B: vontade, interesse...
E143	B: ... o reflexo da sociedade...
E144	A: É reflexo da sociedade que forma, da forma como o governo sempre tratou a população...
E145	B: Agora, o que tem que mudar também na escola, né ... a escola tem que mudar totalmente, né... coisa de material didático, que a escola... para ela se tornar interessante...
E146	A: ... mas aí entra na vontade política, porque quando vc tem um governo que investe...

Esse fragmento marca o consenso de forma mais expressa possível. Através da repetição enfática, **B**, em E111, retoma **A** (E110) com a função de concordar de forma enfática com o seu dito anterior. Negreiros (2003) diz que essa forma de reformular tem, de fato, funções de ênfase, e contribui para a manutenção de um estado consensual construído. A repetição funciona, neste caso, como fonte de prazer já que, ao imitar os termos ditos tal qual, situações de conflito entre os interlocutores são evitadas. Ribeiro (2006) recorre a Fuchs (1994) para referir-se à reformulação imitativa como uma preocupação retórica do enunciador visando à “*anulação de distância*” em relação ao texto fonte. Por isso, E112, E113 repetem pela segunda vez E110 e E111.

Em E143, **B** sugere que a falta de vontade política para transformar a educação pública se reflete na sociedade, o que **A** retoma para explicar em E144. Através de paráfrase explicativa, **A** reforça que o tratamento institucional dado à educação se reflete na sociedade e, para aventar esta idéia, primeiramente retoma a fala de **B**. Essa idéia apresentada por **A** foi

discutida nesta pesquisa no capítulo 2, quando tratamos da história da educação brasileira. É à própria história que **A** recorre para acrescentar a idéia de que com medidas políticas inadequadas a educação percorreu uma trajetória de insucesso, o que se reflete na sociedade, vide nossos índices de desenvolvimento educacional, conforme dados do Ideb noticiado pelo MEC neste ano de 2008<sup>48</sup>.

Em E145, **B** reforça que a escola pública tem que mudar para atingir níveis de sucesso e lista uma série de fatos que impedem um ensino de qualidade, em que **A**, em E146, através de uma reformulação sintetizadora, condensa a idéia expressa na enunciação de **B**. Ou seja, todos estes fatos decorrem da falta de vontade política, são problemas externos ao trabalho em sala de aula, causados pela hierarquia que define as diretrizes do trabalho e não pela execução dele. O professor é executor e não participa das definições de trabalho. Restaura-se, assim, o status consensual da interlocução: **B** diz em E147: ‘Exatamente’. Essa idéia de que o professor está distante das definições e diretrizes do trabalho, podem justificar o apagamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) no momento do debate.

#### Fragmento DG 7: Medos do professor:

E179	A: ...é, é a minha paixão, então eu falar de medo com relação ao magistério, eu não tenho. Eu sei dos lados... dos fatores positivos, sei dos prós, sei dos contras... os contras não me põem medo, né, eu já sabia da realidade, eu sempre soube da realidade que iria encontrar... principalmente não me amedronta e gosto muito do que faço. Então, o medo pra mim só está relacionado ao fato de que muitas vezes eu vejo que o meu trabalho ele não gera muitos frutos...
E180	B: Não é nem um medo, nem tão medo é frustração ...
E181	A: ...é frustração... não é um medo é uma frustração...
E183	A: ...medo eu não tenho, porque? Nós sabemos: quando nós entramos no magistério... todo mundo que entra no magistério sabe que não vai enriquecer disso...
E189	A: ...a nossa única frustração é que nós temos que trabalhar muito para ter uma renda mediana...
E223	C: é comecei agora, há pouco tempo, ano passado na verdade... a frustração que eu tenho com relação ao Estado é no sentido de que eu não me vejo evoluindo na matéria...
E226	B: não, realmente. Você quer dizer no sentido que o ensino... que você ficou estagnada, né, você não é forçada a ter que pesquisar mais, a estudar mais ...
E274	A: a minha preocupação maior é em relação à capacidade de trabalho... vejo pessoas despreparadas...
E289	D: então, esses que estão aí... gente, tá ótimo. Quem tá entrando, mal formado, sem saber nada, eis o sistema que é, porque é pra poder... porque a mim me incomoda...
E488	B: Agora, vamos voltar para uma pergunta que nós estávamos falando antes: Quais são os maiores medos do professor e na hora eu me esqueci uma coisa que eu tenho até conversado muito ... eu tenho muito medo do que vai ser essa sociedade, essa geração, isso tem sido...
E490	E: Não tem valor nenhum...
E491	B: Motivo de reflexão e de medo, quando vejo meus alunos, não todos, felizmente, mas infelizmente também, a grande maioria, um grande grupo... eu fico pensando assim: _esse é o meu maior medo... o que será dessa sociedade futura e o que será desse país?

<sup>48</sup> Pesquisa Ideb revela que só em 2021 a educação brasileira atingirá níveis de qualidade aceitáveis. Ver anexo 12 e 14

E496	A: Já chegou...
E498	E: É um problema...

No fragmento 7, observamos ainda um *status* de consonância entre os interlocutores **A** e **B**. Em **A**, E179, o enunciador apresenta sua “*paixão*” pela profissão que abraça e, portanto, acha incoerente falar, neste caso, sobre medo. Porém, na seqüência discursiva, percebe que mesmo em seu caso, em que relata estar preparada para a realidade do trabalho porque a conhece bem, há, ainda assim, o que temer; desta forma investe em um comentário que, de certa forma, corrige a noção de medo veiculada inicialmente. **A** entende que mesmo “*amando*” a profissão é pretensioso não ter medo de nada, portanto, reformula essa noção de forma *auto-realizada* ( Koch, 2007:115). Desta forma re-significa o que entende por medo na profissão: “*o medo para mim está relacionado ao fato de que muitas vezes eu vejo que o meu trabalho não gera frutos*” (E179).

Essa re-significação proposta por **A**, induz **B** ao comentário E180: “*não é nem um medo, nem tão medo é frustração...*”. Foucault (2008) refere-se ao comentário como um elemento reformulador que desempenha dois papéis importantes em relação ao texto fonte; o primeiro papel refere-se à possibilidade de construção de um novo discurso e o segundo papel refere-se a uma função intrínseca de aventar *o que estava silenciado no texto primeiro* (p. 25). De fato, **A** silencia uma frustração em relação à profissão que diz tanto amar. É **B** quem expõe essa possibilidade. Em E181, **A** aceita a reformulação de **B**; e em E183, **A** justifica porque aceita a proposta do interlocutor: “*todo mundo que entra no magistério sabe que não vai enriquecer disto...*”, reforçado pela E189. Nesta enunciação (E189) anunciam-se vestígios que exibem a rede de discursos que envolvem o sentido do termo “*frustração*”. É a memória presente no discurso de uma conjuntura de políticas inadequadas e de desvalorização do trabalho docente que permite compartilhar o sentido que **A** confere ao termo. **B**, em E191, demonstra que entendeu a atribuição de **A** e de que lhe compartilha o sentido.

Em E223, **C** atribui novo sentido ao léxico “*frustração*”. Ela o retoma para realizar uma adjunção importante relativa ao assunto em pauta. **C**, que é um professor novato (“*é comecei agora, há pouco tempo, ano passado na verdade...*”) apresenta uma outra possibilidade de sentido à frustração, relacionada à condição de aperfeiçoamento no desempenho de sua tarefa. Note-se que esse efeito de sentido não é o mesmo suscitado por **A** em E183 (“*... ninguém vai enriquecer disso...*”). Em E226, **B** demonstra que compreende esse novo efeito de sentido, apresentando através de uma paráfrase sintetizadora, ou seja, de uma

espécie de resumo da fala de **C**: “...  *você quer dizer no sentido que o ensino... que você ficou estagnada, né...*”.

Diante da negociação de sentido imposta pela fala de **C** a respeito das questões sobre os medos/frustrações da profissão de professor, **A**, em E274, propõe aos interlocutores um novo rumo à interlocução. Reparemos que discursos transversos<sup>49</sup> “brotam” no fio da discussão possibilitados por um arquivo discursivo que garante sua enunciabilidade. É legítimo ao discurso sobre os medos do professor enunciá-los. É por isso que em E274, a questão do medo perpassa a questão do despreparo para o exercício da profissão. Da mesma forma que é legítimo à **D** recuperar um *já-dito*, como em E289, para justificar essa co-negociação de sentidos quanto aos medos do professor (“...*então, esses que estão aí... gente ta ótimo... quem ta entrando mal formado, sem saber nada, eis o sistema que é...*”), de modo a mobilizar novamente um vestígio de memória que responsabiliza o Governo pelos problemas da educação pública. Dessa forma, **D** possibilita a retomada de um consenso, ao atribuir a um único responsável todos os sentidos possíveis para a questão do medo na profissão.

Mais à frente, **B** retoma explicitamente o tema em E488, “... *vamos voltar para uma pergunta que nós estávamos falando antes: Quais são os maiores medos do professor e na hora eu me esqueci uma coisa que eu tenho até conversado muito...*”, trazendo um medo ainda não citado, “*eu tenho muito medo do que vai ser essa sociedade, essa geração...* “. Os interlocutores **A** e **E** apresentam consonância de pensamentos, respectivamente em E496 e E498.

Resumimos o que se observou nesse fragmento:

Não importa quais são os medos ou frustrações do professor em relação a seu trabalho, o que importa é que todos eles são provocados direta ou indiretamente por um único agente.

Fragmento DG 8: O que é ser professor?

E445	D: Eu, eu, sinceramente, na pior conjuntura, eu sou a boba da corte, com todos os meus guisos balançando.
E448	B: Eu acho que ser professor, hoje em dia, tá muito difícil, né, tá muito difícil...
E450	B: Na realidade, ele acredita que ele pode transformar...
E452	B: o aluno, a sociedade...
E453	E: Porque se a gente não acreditar...
E454	D: Eu continuo fazendo, trabalhando do jeito que eu sei e que acho que é o certo, mas não acredito nessa mudança...
E465	B: é , porque reprovar, você sabe, que nós podemos reprovar...

<sup>49</sup> Referimo-nos a relações intratextuais que se estabelecem no discurso.

E525	A: A gente não tem estímulos, a gente não tem nada apesar de ainda termos idealismo, porque eu acho que se ainda estamos aqui é porque alguma coisa a gente quer, e a gente, né... e que nos motiva.
------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No fragmento 8, vemos em **D** (E445) a síntese de tudo o que foi enunciado nos fragmentos anteriores. O processo de retomada de um discurso se dá através de formulação em tom irônico. Processo esse que mobiliza os sentidos construídos anteriormente pelas enunciações veiculadas até aqui. Possenti (2003:39) afirma que a relação parafrástica só se sustenta em decorrência de uma certa história do campo discursivo a que, no caso, a ironia pertence. “*O sentido não é prévio em termos de língua mas pode sê-lo em termos de discursos*” (p. 39). A ironia é um traço de heterogeneidade que possibilita a retomada de um Outro através de sua enunciação, atribuindo a ela novo sentido. **D**, em E445, equivale o termo “professor” ao termo “bobo da corte”, o que faz todo o sentido para a enunciação no momento em que se dá, devido ao reconhecimento desse discurso como pertencente a uma FD. O informante 10 do questionário também reforça a idéia até aqui apresentada no mesmo tom “atualmente é ser escravo” (Questionário, questão 13, informante 10).

Em E448, **B** reconhece que “hoje em dia tá  *muito difícil ser professor*”. Sua enunciação ganha características de reformulação devido ao emprego do marcador temporal “hoje em dia”. Esse marcador suscita trazer à enunciação uma voz que diz que antes não era assim, e recuperar com isso, uma memória do que tenha sido a profissão em tempos passados. Essa memória nos possibilita organizar um outro contexto da realidade da profissão, através da relação de prestígio que ela tinha antes e que não tem “hoje em dia”, por exemplo. A memória desse contexto presentifica algo que não está dito mas que permite a articulação entre um “antes” e um “depois”, apenas por fazer parte das formulações que o elemento “hoje em dia” pode reclamar ao ser empregado.

O professor **B** dialoga com um Outro que diz que antes era mais fácil ser professor, corporificando um Eu capaz de travar um diálogo que não se limita ao próprio discurso. Ele traz consigo elos ligados a outras formulações e abre-se à uma gama de possibilidades de sentidos, ao permitir a construção de como era a profissão antes e como é agora. Permite também entrever um embate entre os discursos partidários ou não das causas que levaram à distância entre esse “antes” e esse “agora”, já que é “hoje em dia” que “tá difícil”.

Mais adiante, **B** traz à sua enunciação uma outra voz que apresenta uma questão importante por interferir diretamente no trabalho docente. Quando **B** (E465) diz: “*é, porque, reprovar, você sabe, que nós podemos reprovar...*”, ele abre sua enunciação para o seu contrário. Dialoga com outra voz que diz que professores não podem reprovar. A proposição de **B** seria incompreensível se não fosse analisada a partir de uma memória que reatualiza o

fato de que os professores da rede municipal “não podiam reprovar” devido a uma determinação governamental de “aprovação automática”, como já nos referimos anteriormente. A enunciação faz relação com vários outros discursos que se articulam com ela diretamente, fazendo aparecer alguns elos dessa rede discursiva: a questão da reprovação como instrumento de poder de professores; a questão da reprovação como parte das tarefas de trabalho do professor, a questão da reprovação como instrumento de desprestígio do professor (ele não pode reprovar), a questão do desprestígio do professor estadual em relação ao municipal ( O estadual ganha menos, não possui os mesmos benefícios, as mesmas condições de trabalho, etc. mas pode reprovar), a mobilização social contrária à aprovação automática, os discursos defensores dela, enfim, percebemos que todos esses discursos podem se articular com a fala de **B**, se for da memória coletiva a questão da aprovação automática, caso contrário, essas relações não poderiam ser feitas ou tomariam outro rumo. Observa-se que as relações interdiscursivas são muitas e é natural que uma enunciação “puxe” outra. O interdiscurso é constitutivo; porém, se percebe que para que essas formulações sejam mais apreensíveis é preciso que elas sejam trazidas à enunciação, a partir da voz de um outro, que suscita uma memória, um arquivo, capaz de abrir caminho para essas possibilidades interdiscursivas.

Em E450, **B** retoma o discurso do professor idealista, missionário, capaz de transformar “*o aluno, a sociedade*” (E452), tendo a concordância de **E**, com menor ênfase, em E453 e reforçado por **A** em E525. Já **D**, em E454 se contrapõe à enunciação de **B** utilizando suas mesmas palavras com pequenas variações: “... *não acredito nessa mudança*”, que rompem com um modo consensual. **D** utiliza o mesmo léxico de **B** para dizer o seu contrário. A relação parafrástica se dá a partir do jogo de palavras, mas não na equivalência de sentido. O processo de reformulação é possível no nível da frase e do discurso, porque, ao suscitar um perfil de professor idealista, **B** abre espaço para a sua réplica, a sua glosa, função que **D** cumpre em E454. Esse tipo de reformulação permite que essas possibilidades parafrásticas remetam ao nível do discurso e das Formações discursivas. A circulação do discurso no interdiscurso já lhe dá condição de ser retomado e reformulado. Para Fuchs, a glosa situa-se no lugar em que a paráfrase torna-se consciente ( Apud Serrani, 1993:46). É buscando interditar o dito de **B** que **D** usa a paráfrase para glosá-la.

Retomando o que diz o professor sobre sua profissão, observamos que lá no instrumento Questionário, o papel de professor consta, para o informante 12, como algo “heróico” (Questionário, questão 13, informante 12), o que nos leva a supor um sentido voltado para a valorização do que se diz ser professor.



Fragmento Quest:

12	“O papel do professor no ensino público brasileiro é heróico, pois ele procura incluir os brasileiros excluídos de uma sociedade que tem um discurso de formação da cidadania, de democracia e de inclusão, mas na prática ela discrimina, visto que os recursos são parcos, o ensino é deficiente e o professor público é desvalorizado.”
----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Depreendemos, então, que para este grupo a construção sobre o que é ser professor é mediatizada pelas crenças e valores dos sujeitos em questão. Ainda que não possamos falar em um consenso absoluto sobre os sentidos do que é ser professor hoje em dia – já que de um lado há posições idealistas e de outro há posições não-idealistas -, reconhecemos em todas essas enunciações a consciência de um grave processo de desvalorização da profissão. Dessa forma, concluímos que para esse grupo de discussão, ser professor significa:

Atuar em uma profissão que passa por grave processo de desvalorização da atividade, o que leva os profissionais se a manterem na profissão ou por idealismo ou por falta de opção.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

III – Passemos, a seguir, ao último item da discussão em grupo, na qual se solicitou dos professores-informantes que apresentassem um depoimento sobre como se sentiam na profissão.

Fragmento DG 9: Como você se sente na profissão?<sup>50</sup>

E584	B: Eu me sinto bem! Tem que gostar, eu gosto de ser professor. Eu me sinto bem, eu gosto de ser professora. Eu gosto da minha profissão. Quando eu passo, às vezes, um aluno na sala, interessado, motivado; no ano passado, por exemplo, aqui na escola mesmo, quando um aluno meu de 8ª série, é agora 9º ano..., eu falando que eles continuassem, estudassem...dando uma mensagem na turma... um aluno meu se emocionou, ficou com o olho cheio d'água... quer dizer, isso, realmente, me faz acreditar...
E618	A: Em momento algum eu sinto vergonha de assumir que sou professor, porque muitos têm vergonha de assumir.

Nesse fragmento 9, **B** retoma a imagem do professor idealista, o que acredita em sua capacidade de “transformação” do aluno e da sociedade, como vimos anteriormente. Na verdade, **B** repete o discurso apresentado no fragmento 8, em E450. É essa possibilidade de atuar no campo do repetível que permite ao processo parafrástico estabelecer ressonância com a memória e seu interdiscurso, permitindo um certo efeito de sentido.

<sup>50</sup> Algumas enunciações de outros informantes (**C** e **E**) não fizeram parte desse fragmento porque não tratavam especificamente de seu tema, porém as mesmas foram utilizadas no corpo do texto (com a sua citação) para corroborar o trabalho de análise.

Observamos que em E618, **A** compartilha do discurso de **B**, ao assumir que não sente vergonha de ser professor, apesar de todo o processo de desvalorização da profissão. De certa forma, mesmo os informantes que não compactuaram expressamente com tal discurso, observamos da parte deles uma certa aceitação do *status quo* através de práticas que contribuem para a sua manutenção. É o que **D** retoma em E299 ( “*olha só...aí é outro ponto de discussão... mas nós é que deixamos com que o sistema funcione, concorda?...*”) e reforça em E304 ( “*Nós tiramos da reta, entendeu?*”) e em E306 ( “*Nós tiramos da reta... isso me irrita, porque na verdade nós somos os culpados Fulana...*”) e **C**, em E 296 ( “*...no primeiro conselho de classe eu tive que aprovar aluno porque a maioria quis...##### eu tô dentro de um sistema...*”) e em E 298( “*o sistema mesmo que exige...*”).

Estar dentro de um sistema significa agir conforme suas regras de funcionamento. É esse discurso que **D** e **C** retomam em suas enunciações. Os depoimentos apresentados diferem quanto ao lugar que cada professor-informante assume: **A**, **B** e **E** de um lado, **C** e **D** de outro. Porém, todos convergem para o consenso através de mecanismos diferentes: em **A** , **B** e **E**, por aceitarem a realidade da escola pública com seus problemas e em **C** e **D** por fazerem parte de um sistema que as submete. De qualquer forma, o consenso é sempre restaurado.

#### **5.4. Algumas considerações sobre a análise:**

Refletindo sobre a análise das falas do professor público de EJA sobre o seu trabalho, observamos um certo modo de entender a profissão, o seu fazer, o seu público e a sua inserção na sociedade.

Vimos que o processo de construção discursiva sobre a atividade foi pautado por repetições e reformulações de discursos que ora se estabeleciam no campo lingüístico da frase, ora no campo discursivo. À possibilidade interpretativa dessas enunciações necessitamos recorrer a memórias interdiscursivas que habitavam o campo dos discursos sobre o trabalho do grupo de professores observados. Isso possibilitou o reconhecimento de algumas regularidades a que tais discursos se filiavam, como a opção de se evitar constantemente o conflito ou o embate na hora do dizer.

Os discursos em confrontação nos permitiram observar que, após a produção de algum tema ou enunciado desestruturante da cadeia harmoniosa que se estabeleceu, seja através de enunciações capazes de introduzir polêmica, seja através da possibilidade de não aceitação da posição assumida pelo enunciador, havia sempre uma tentativa de apaziguamento por um dos

interlocutores, sempre com tom mais moderado, utilizando, normalmente, a paráfrase como instrumento de ponderação. Essa foi a regularidade discursiva dessa discussão, o que demonstrou que a repetição também pode se presentificar no ordenamento da fala assumindo, como nesse grupo, função discursiva conciliatória. A partir da reflexão sobre essa regularidade, evidenciada através de processos de reformulação e repetição, conseguimos apreender alguns vestígios de uma Memória Discursiva desse grupo, capazes de materializar alguns sentidos que fazem incluir seus discursos em um sistema de regras de funcionamento discursivo do qual tais sujeitos participam.

Foi possível observar também que, nessas enunciações se revelou uma forma de atuar impactada por conjunturas internas e externas ao trabalho, geradoras de tensões à atuação dos profissionais. Tanto os professores de perfil mais idealista, quanto os de perfil menos idealista revelavam explorar todas as suas competências e habilidades para o desempenho satisfatório da atividade profissional, é o que Schwartz (2004) denominou de “dramáticas do uso de si”.

Um outro ponto a ser observado diz respeito aos documentos prescritores do trabalho. Nas respostas do questionário, como se pode ver no anexo 5, questão 11, os professores revelaram conhecer várias leis e parâmetros de regulamentação e prescrição da sua atividade; porém, nessa questão, o Projeto Político Pedagógico (PPP) não foi sequer mencionado como documento que prescreve o trabalho docente. Esse fato nos chamou atenção e insistimos em sua aparição na discussão em grupo, quando propusemos que toda discussão fosse baseada na construção hipotética desse documento. Ainda no dia da realização da discussão em grupo, apresentamos aos professores-informantes que se encontravam na sala de discussão o que era o PPP, a sua determinação legal e a exigência normativa da participação docente em sua elaboração. Entregamos, inclusive, a todos os professores dessa discussão em grupo dois textos: um com a definição do que é o PPP e sua base legal (anexo 7), outro com o roteiro da discussão em grupo. Mesmo diante dessa constante referência ao PPP, observamos um completo apagamento discursivo de sua existência, de sua utilização como campo de normas para o trabalho co-construído pela comunidade escolar, nos fazendo supor que o professor se coloca realmente no lugar do executor do trabalho e não no de planejador dele.

Finalmente, com relação aos saberes construídos na experiência de trabalho, observamos que, para o professor do EJA da escola em que realizamos nossa pesquisa, o processo de re-normarização da atividade em relação à legislação sobre o trabalho se configura um processo natural e constante, como em qualquer profissão. A atividade de trabalho do professor é organizada sob uma complexidade prescritiva capaz de gerar graves tensões no sujeito trabalhador. No que se refere às normas descendentes, ou seja, aquelas que

se originam da estrutura organizacional ou institucional e que definem o que deve ser realizado na atividade, o professor depara-se com um paradoxal sistema prescritivo. Na medida em que há em seu trabalho prescrições infinitas, em que eles e os administradores educacionais são bombardeados por documentos normatizadores, coexistem no mesmo espaço a falta de prescrições para determinadas tarefas e situações cotidianas. Essa infinidade de prescrições acarreta a dificuldade de identificação com clareza do que de fato deve ser feito no trabalho, além de dificultar o próprio conhecimento dessas prescrições, já que falta ao professor tempo necessário para ler, entender e aplicar essas normas. Por outro lado, objetivos amplos demais desorientam o profissional que, sem saber o que de fato se espera dele, realiza o que a sua experiência lhe determina. O paradoxo se dá justamente pelo excesso de prescrições vagas, amplas, burocráticas que, devido à falta de clareza de como pô-las em prática, provoca o abandono da sujeição à elas. Ao não saber como atender às prescrições do trabalho impostas pela instituição “Educação Pública”, o professor acaba por defrontar-se com um déficit real de orientações para a atividade efetiva. Dessa forma, os próprios trabalhadores tomam a iniciativa de criarem objetivos para o seu trabalho e de inventar meios para atendê-los. A meta da EJA se revela, então, não como meta institucional, mas como prática a ser cumprida pelos professores. Dessa forma, o objetivo da educação passa a ser perseguido de modo diverso para cada professor.

A desestabilização provocada pela insegurança de saber qual a melhor forma de atuar estimula no trabalhador a perseguição de formas novas de desempenho de sua tarefa, criando normas de trabalho mais coerentes com a realidade do trabalho mesmo construídas a partir do desempenho da tarefa, da superação das dificuldades encontradas e do conhecimento produzido nessas condições. Os saberes advindos dessa prática ganham forma a partir de normas ascendentes, que emergem do próprio grupo em direção à ação individual. O que observamos nesse grupo é que essa ação tem sido balizada pela busca constante do consenso que mantém a unidade do grupo. Verificamos que em todas as questões propostas, o grupo construiu seu discurso numa direção consensual como um saber compartilhado e aceito por todos, fruto de uma regra coletiva implícita mas necessária que funciona, para esse coletivo, como dispositivo facilitador da atividade de trabalho, tendo em vista as condições impostas pela situação mesma de como se conduz a educação nacional, inviabilizando o atendimento à grande quantidade de prescrições institucionais que, devido à precariedade de execução, tornam-se improdutivas.

Segundo Alvarez & Telles (2004), o trabalho prescrito pode ser entendido como um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado (p. 67).

Conforme essa noção, as impossibilidades de condições necessárias à execução da tarefa também podem ser consideradas prescrições da atividade. É o caso, acreditamos, que justifica o apagamento discursivo das referências ao PPP. Inferimos que a dificuldade de elaboração, administração e execução do Projeto e a orientação para a perseguição de objetivo amplo demais podem ocasionar o contorno dessa prescrição para o surgimento de outras mais situadas na individualidade da ação do trabalhador. A atividade de trabalho, segundo as autoras, é a maneira pela qual as pessoas se engajam na gestão dos objetivos do trabalho, num lugar e num tempo determinado, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios para a realização de seu trabalho (2004: 71-72). Acreditamos ter sido esse o caminho encontrado pela comunidade escolar pesquisada para habitarem coletivamente o mesmo espaço educacional.

No caso do grupo pesquisado, verificamos a tentativa constante de silenciamento das polêmicas e das indignações com as condições do trabalho, através da perseguição de um discurso consensual que procurava respeitar o que se diz que a sociedade e o Estado esperam do professor, mas, o ônus desse consenso se configura no adiamento do enfrentamento das situações geradoras das tensões no trabalho.

## Considerações Finais

Nessas considerações pretendemos retomar algumas de nossas apreensões sobre essa pesquisa e o seu foco no trabalho do professor. Não buscamos, todavia, dizer que chegamos, finalmente, a uma conclusão. Chegamos sim, a alguns sentidos possibilitados pelas enunciações dos professores de EJA de uma determinada escola pública acerca de sua atividade profissional.

Ao iniciar o trabalho de pesquisa lingüístico-discursiva, adentrávamos, em realidade, no campo das relações sociais, via língua, e isso nos possibilitou refletir sobre o funcionamento discursivo dessas relações no universo institucional do trabalho. Tivemos a oportunidade de verificar que o processo de construção do debate e da reflexão sobre a experiência do trabalho se deu a partir da viabilidade de um espaço-tempo (Faïta 2001 apud Souza-e-Silva 2004, p. 203) imposto pela própria pesquisa, a qual solicitou dos informantes uma produção discursiva sobre o seu trabalho.

A metodologia adotada possibilitou o desenvolvimento de um movimento dialógico entre o que foi anunciado no instrumento Questionário e o que de fato se apresentou na Discussão em Grupo. Essa forma de conduzir o trabalho de pesquisa possibilitou a inserção do pesquisador na cadeia dialógica estabelecida entre os professores (considerados inicialmente informantes, mas posteriormente entendidos como sujeitos co-participantes da construção da pesquisa) e os discursos produzidos sobre a atividade e nos permitiu a percepção, ainda que situada, de algumas escolhas e decisões precedentes à tarefa em si estabelecidas por esse grupo profissional. Segundo França (2004:129), essa inserção do pesquisador na história da pesquisa possibilita entrever a distância entre o que é prescrito para o trabalho e o que é real para o grupo observado. Desse modo, foi-nos possível confirmar o que os estudiosos do trabalho refletem sobre a dificuldade encontrada pelos trabalhadores em falar sobre o próprio trabalho, pois, produzir discursos sobre o trabalho real é falar sobre a experiência efetiva do sujeito, algo, para Sousa-e-Silva (2004) único e singular.

A atividade de linguagem é um processo corporal: simultaneamente cognitivo, físico e afetivo. A enunciação engaja os sujeitos como indivíduos singulares complexos que possuem e expressam, ao mesmo tempo, conhecimentos, saberes emoções e afetos. (Souza-e-Silva, 2004:199).

Falar de toda essa complexidade acarreta, naturalmente, ao trabalhador uma grande dificuldade de expressar a experiência do trabalho através da materialidade lingüística,

arbitrária e coercitiva de sentidos. Segundo Souza-e-Silva (2004) é, diante dessa singularidade da experiência, que o falar ao outro sobre o trabalho implica no sujeito o duelo entre a vontade de se fazer compreender, através da língua e reconhecimento da impossibilidade de partilhar uma experiência única (p. 200).

Buscar os saberes advindos da prática de trabalho significou, dessa forma, percorrer a história da profissão, via história da educação, para que pudéssemos entender seus aspectos sócio-culturais, econômicos e políticos, os quais contribuíram para a configuração da realidade atual da profissão em nosso país e para a busca de um elo entre história e discursividade.

As enunciações do Questionário e da Discussão em Grupo – utilizados como ferramentas para a interlocução – nos “disseram” o que a atividade docente exigia do sujeito-professor. Entendemos, assim, que profissão tão peculiar (quase sinônimo de ação missionária - nesse país, nessa realidade) exige do profissional dedicação exclusiva à atividade, imersão total ao contexto do trabalho; já que ensinar não se limita às salas de aula. Já que a “educação é o futuro da nação”. Já que a relação professor/aluno é, na verdade, a relação ser-humano/ser-humano. Para ser professor, então, verificamos que de fato o profissional usa a si por completo: usa o seu conhecimento, o seu sentimento, o seu corpo, a sua voz. Sua dedicação ao trabalho é física, é mental, é plena.

A realidade da educação pública brasileira apresenta graves sinais de deteriorização não só física (de seus prédios e instalações) como também institucional (já que se encontra em profundo descrédito social). Essa deteriorização, agravada por sérias crises sociais, levam para dentro da escola conflitos que, mesmo despreparado, é o professor que tem que resolvê-los, ainda que paliativamente. Dessa forma, emergem das situações do trabalho experiências que vão moldando o saber da atividade, definindo uma certa forma de atuar, capaz de atender melhor às necessidades do trabalho em uma circunstância dada. É nessa hora que o profissional é pleno na sua profissão, justamente na hora em que ele mobiliza a sua vontade e potência para continuar atuando satisfatoriamente. Quando refletimos sobre tudo o que envolve o profissional docente, sua formação, sua dedicação, seu salário, as condições precárias de trabalho, a escassez de tudo o que lhe facilite à tarefa etc., entendemos o quanto a profissão de professor tem um pouco de idealismo sim, muitas vezes não assumido. Para o professor público de educação básica a situação de trabalho é tão desprestigiada que, por vezes, percebemos ser vergonhoso assumir uma posição idealista da tarefa. Mas o que deprendemos disso tudo é que no ser professor, em tais condições, co-habitam felicidade e sofrimento contribuindo na produção de sentidos do trabalho docente.

Diante desse olhar sobre a profissão, passamos a ver o professor a partir das lutas internas e externas que trava para realizar a sua atividade, e através dos estudos discursivos, investimos em entender de que modo essa “luta” se configura. Aliamos, assim, os estudos da atividade do trabalho aos estudos enunciativo-discursivos para identificar, nas falas sobre o trabalho, os embates da profissão. Entendendo o sujeito-professor como ser constituído por relações sócio-históricas, inserido no mundo do trabalho de um determinado contexto social, em uma determinada época; buscamos apreender alguns efeitos de sentido atribuídos à atividade, a partir de sua relação com a experiência dessa atividade e, assim, entender como o professor renormaliza o que é prescrito para a sua prática. Decidimos, para isso, adotar como porta de entrada lingüística marcas de reformulação que demonstravam a inserção do Outro na fala do sujeito-professor. A observação dessa marca de heterogeneidade teve sua importância afirmada ao possibilitar a identificação de traços de memória em que suas enunciações se inseriam. Raciocinamos que, perseguindo os vestígios de memória deixados pelos discursos, nos seria possibilitado entrever a que regularidades tais discursos estavam filiados. No processo de análise, concluímos que, para que o trabalho do professor pudesse ser realizado, as normas que descendem de um poder macro, o Estado, não eram suficientes ou fáceis de executar e essa dificuldade se refletia na realidade da atividade profissional.

Diante das “ressonâncias interdiscursivas de significação” (conforme Serrani, 1993) advindas dessa experiência do trabalho, observamos que o grupo em questão precisou construir um novo parâmetro normativo que permitisse a realização do trabalho com menos tensões. Buscando amenizar os pontos de conflito da atividade no momento de sua realização, verificamos que esses profissionais fundamentavam sua prática num modelo consensual de agir e dizer, capaz de sustentar uma certa identidade coletiva da escola da qual atuam.

O processo parafrástico como marca analítica possibilitou realçar tais ressonâncias e encontrar nelas a justificativa para o funcionamento discursivo empregado por esses professores, ou seja, para nós, a experiência dos professores nessa realidade de trabalho válida, para o grupo, uma estruturação discursiva apaziguadora. O saber da experiência, diante da realidade do trabalho, autoriza a prática consensual dessa comunidade escolar.

Para entender a construção do processo discursivo desse grupo de professores, percorremos os passos orientados por Maingueneau (1997), ou seja, consideramos o quadro das instituições em que o discurso foi produzido; os embates sociais e históricos cristalizados em suas falas e o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso. Diante dessa observação, verificamos que esses discursos revelavam um



funcionamento discursivo conservacionista, uma vez que buscavam o consenso para neutralizar conflitos que ameaçassem suas bases estabelecidas. De todos os saberes que compõem a atividade de trabalho do professor, no processo de Discussão em Grupo, um ficou muito evidente: o saber da experiência; aquele saber construído a partir das vivências que emergem da situação concreta de trabalho, aquele que reposiciona todos os demais saberes e põe em xeque a forma de condução da atividade, pondo à prova uma determinada prescrição para o trabalho.

Para a atividade profissional do professor público, fundamentada por formações discursivas que transitam o campo da insatisfação profissional e da persistência idealista, ser professor requer a administração de conflitos graves e constantes; daí a busca por uma prática, por uma realidade de trabalho realizada com menos tensões. Os discursos produzidos pelos professores de EJA da escola observada revelaram sentidos determinados que contribuem para a construção de um certo jeito de ser professor nessa escola, uma certa identidade, atravessada pela história de frustração diante dos fracassos e dificuldades da profissão e pelo idealismo de contribuir para o desenvolvimento do país através da educação.

Os professores da escola de EJA em questão sabem contra o que vale a pena lutar ou não dentro da sua escola, conhecem as limitações da atividade e elegeram as prioridades de seu trabalho. Com isso, procuram não investir em polêmicas capazes de perturbar a harmonia do grupo e dificultar o trabalho. Comungam um traço identitário que tem na busca pelo consenso, na diminuição dos pontos de conflitos um referencial muito evidente.

Para concluir, registramos o espaço importante de reflexão crítica e compartilhamento de saberes proporcionado pelo advento da pesquisa. Observamos que ela funcionou para os professores-informantes como instrumento de troca de experiências, interação entre profissionais, lugar de questionamentos e desabafos, e de valorização de suas falas, assumindo portando o papel de porta-voz dos professores de EJA dessa escola pública. A pesquisa assumiu, naturalmente, o lugar de demonstração para a Academia e para a sociedade do valor do trabalho docente a partir do que o trabalhador tem a dizer sobre o seu trabalho.

## REFERÊNCIAS:

ACHARD, Pierre. *Memória e produção do sentido*. In: Papel da memória. Pierre Achard... [et al]. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2 ed.; Campinas, SP: Pontes Editores. p. 11-22, 2007.

ALVAREZ, Denise; TELLES, Ana Luiza. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre o trabalho prescrito e normas antecedentes. In: *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Marcelo Figueiredo (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 1 ed. São Paulo; Moderna, 1989.

ARAÚJO, R. S; VIANNA, D.M. *Baixos salários e a carência de professores de física no Brasil*. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física – Curitiba, 2008.

ASSOLINI, Filomena Elaine P. Análise Discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *Alfa*. São Paulo, v.54, n.1, publicação semestral, p.123-147, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 19, Revista da Unicamp, Jul/Dez de 1990.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. *A estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1992.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 27-38, 1997.

BOMFIN, David. *Pedagogia do Treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1998.

BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. *Filosofia, aprendizagem, experiência*. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BORGES, Maria Elisa Siqueira. Trabalho e gestão de si – para além dos ‘recursos humanos’. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 7. p. 41- 49, dezembro de 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 8ª edição. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

DAHER, Maria del Carmen F. Gozález. Quando informar é gerenciar conflitos: A entrevista como estratégia metodológica. In: *THE ESPECIALIST*. Pesquisa e Metodologia em Línguas Instrumentais. Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura. São Paulo, SP: Educ Editora da PUC-SP. Volume 19, Especial, p. 287-303, 1998.

DAHER, M.C.F.G; ROCHA, D.; SANT'ANNA, V. L. A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: Souza-e-Silva, M.C. ; Faïta, Daniel. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEUSDARÁ, Bruno. *Imagens da alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade*. 2006. Dissertação ( Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos da experiência: contribuições de Walter Benjamin à perspectiva ergológica*. Material não publicado. 2008.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. [Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970]. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANÇA, Maristela. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do Homo Loquens com o ser humano industrial. In: *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Marcelo Figueiredo (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREGOLIM, M.R.V. Sentido e Memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. Maria do Rosário Gregolin e Roberto Baronas (org). 2ªed. São Carlos, S.P: Editora Claraluz, 2003.

HAMZÉ, Amélia. *A construção de uma educação básica para jovens e adultos*. Colunista Brasil Escola, 2008. Disponível em <[www.brasilecola.com.br](http://www.brasilecola.com.br)> Acessado em 28/10/2008.

HISTEDBR – Disponível em <[www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)> Acessado em 28/10/2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 7 ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei n. 9.394/96 – Apresentação Esther Grossi – 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIMA, Fábio Fernando. Reformulação e Retórica. In: *Estudos Lingüísticos XXXVI(3)*, USP, setembro-dezembro. p. 217/226, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Tradução Sírio Possenti. Curitiba, Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Tradução Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: editora da Universidade Estadual de Campinas, 3 ed., 1997.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MICHÄELIS: *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MILANO, Dante. *Poesias*. Petrópolis: Editora Forno, 1994.

NEGREIROS, Gil Roberto Costa. A presença da oralidade na poética de Carlos Drummond de Andrade: uma análise lingüística das repetições e das paráfrases no texto poético. In: *Oralidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - PUC-SP, São Paulo, 2003.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. M. Cecília Pérez Souza-e-Silva, Daniel Faíta, (org.); tradução Ines Polegatto, Décio Rocha; revisão técnica Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998, baseada na tese de doutoramento do autor intitulada Educação e Cidadania: o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. Disponível em <[www.anped.org.br/rbe/rebedigital/RBDE11/RBDE11\\_07\\_ROMUALDO\\_PORTELA\\_DE-OLIVEIRA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rebedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE-OLIVEIRA.pdf)> Acessado em 10/09/2008.

PIMENTEL, Maria Cristina Guimarães. *A encenação da compreensão nos PCN Fáceis de Entender: uma análise enunciativa*. 2006. Dissertação ( Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Mussalim, Fernanda; Bentes, Anna Christina. (org). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*, volume 3. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. Maria do Rosário Gregolin e Roberto Baronas (org). 2 ed. São Carlos, SP: Ed. Claraluz, 2003.

RIBEIRO, Nilsa Brito. *Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo*. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 6, número1, jan/abr. Rio Grande do Sul: Unisul, 2006.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Debates em educação bilíngüe para surdos: vozes que habitam o dizer não*. 2002. Dissertação ( Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro, 2002.

SANT'ANNA, V.L.A; SOUZA-E-SILVA, M.C.P. *Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem*. Revista Matraca. Rio de Janeiro. V. 14, nº 20, p. 77-99, jan/jun. 2007.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: Sargentini, Vanice. Navarro-Barbosa, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde...[et al]. Niterói. EDUFF, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Marcelo Figueiredo (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. M. Cecília Pérez Souza-e-Silva, Daniel Faíta, (org.); tradução Ines Polegatto, Décio Rocha; revisão técnica Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRANI, Silvana M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília de. Quais as contribuições da lingüística aplicada para a análise do trabalho? In: *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Marcelo Figueiredo (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WILD, Bianca. *Considerações sobre a LDB 4024*. Disponível em < [www.recantodasletras.uol.br](http://www.recantodasletras.uol.br)> Acessado em 01/11/2008.

**Anexo A****TERMO DE CONCORDÂNCIA**

À

Escola Estadual de Ensino Supletivo XXXXXXXXXX

Rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Att.: Sr. Diretor

Prezado Senhor,

Sou Jane Cleide dos Santos de Sousa, aluna do curso de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e desenvolvo a pesquisa intitulada “*Saberes da experiência: Valores construídos na atividade de trabalho do Professor*”, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> do Instituto de Letras desta Universidade, Sra. Vera Lúcia de Albuquerque Santa’Anna. O principal objetivo deste estudo investigativo é identificar como os saberes que escapam à prescrição profissional da atividade são construídos discursivamente e compartilhados entre professores.

Para realização deste estudo, solicito autorização de V. S<sup>a</sup> para realizar coleta de material lingüístico efetuada através de questionário a ser respondido por professores desta instituição que quiserem, voluntariamente, participar. Posteriormente à entrega destes questionários respondidos, procederemos a uma discussão em grupo com os professores que, igualmente, desejarem participar, sobre os aspectos mais relevantes que surgirem nas respostas dos questionários. Após a coleta destes materiais, realizaremos análise lingüístico-discursiva visando alcançar o objetivo da investigação que ora se lhe apresenta.

Vale ressaltar que esta pesquisa não gerará nenhum tipo de ônus para a sua instituição ou para os professores participantes; e também que os participantes poderão desistir da participação a qualquer momento do trabalho sem que essa decisão lhes causem qualquer tipo de prejuízo ou constrangimento, conforme declarado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual deverá ser assinado individualmente por cada participante, onde apresento mais informações e dados para contato.

Sendo assim, agradeço desde já a oportunidade de trabalho e, se for deferido meu pedido, peço-lhe gentilmente que assine Termo de Concordância abaixo:

Cordialmente,

Jane Cleide dos Santos de Sousa

MO713894

Autorizo a mestranda Jane Cleide dos Santos de Sousa realizar pesquisa acima descrita junto aos professores da EEES XXXXXXXXXX que desejarem participar.

assinatura

Diretor

## Anexo B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Saberes da experiência: Valores construídos na atividade de trabalho do Professor*”, por ser um(a) docente de Escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

O principal objetivo deste estudo investigativo é identificar como os saberes que escapam à prescrição profissional da atividade são construídos discursivamente e compartilhados entre professores.

Para tanto, caso aceite participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) deverá responder o questionário anexo em que elaboramos perguntas sobre sua atividade de trabalho e entregá-lo à pesquisadora totalmente preenchido.

Ao aceitar participar desta pesquisa, o (a) senhor(a) não terá despesa alguma e também não receberá nenhum tipo de pagamento - sua participação será voluntária. Garantimos ao (à) senhor(a) o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. O (a) senhor(a) tem plena liberdade em recusar participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem nenhuma penalização ou constrangimento. O (a) senhor(a) deverá estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações). Para que o questionário seja respondido com tranquilidade, o (a) senhor (a) poderá respondê-lo em casa e terá o prazo de uma semana, a partir da data de assinatura do termo, para terminá-lo e entregá-lo à pesquisadora, em seus dias normais de trabalho, na Escola onde atua.

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas sobre a pesquisa e deseje obter informações sobre o seu andamento ou mesmo opte por desistir de participar dela, por favor, comunique-nos sua decisão imediatamente: Pesquisadora Jane Cleide dos Santos de Sousa/ tel.: 2436 5138 cel.: 8757 6230 / end.: Rua Prof. Fernando Raja Gabaglia, 255 - Jacarepaguá – RJ – Cep.: 22.750-660 ou Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant’Anna / tel.: 2569-7029 / end.: Rua São Francisco Xavier, 524, Setor de Linguística, bloco A, 11º. andar, - Maracanã- Rio de Janeiro, RJ - UERJ

Caso o (a) senhor(a) tenha dificuldade para realizar este contato, comunique o fato à Comissão de Ética na Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º. andar, - Maracanã- Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - tel.: (021) 2569-3490.

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Local e Data

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa.

Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

---

Nome do Participante

---

Assinatura do Participante

---

Local e Data

## Anexo C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da 2ª etapa da pesquisa “*Saberes da experiência: Valores construídos na atividade de trabalho do Professor*”, por ter participado da etapa anterior ao responder o questionário solicitado.

Relembramos que o principal objetivo deste estudo investigativo é identificar como os saberes que escapam à prescrição profissional da atividade são construídos discursivamente e compartilhados entre professores.

Para tanto, caso aceite participar novamente deste trabalho, o senhor (a) deverá participar de reunião de discussão em grupo, a qual será gravada por fita cassete. Essa etapa será realizada na própria escola, Rua XXXXXX, em dia de melhor conveniência para os demais participantes e informado com antecedência.

As informações obtidas dessa discussão serão transcritas e analisadas lingüístico-discursivamente visando identificar o objetivo acima descrito.

Ao aceitar participar desta pesquisa, o (a) senhor(a) não terá despesa alguma e também não receberá nenhum tipo de pagamento - sua participação será voluntária. Vale ressaltar que garantimos ao (à) senhor(a) o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. O (a) senhor(a) tem plena liberdade em recusar participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem nenhuma penalização ou constrangimento. O (a) senhor(a) deverá estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações). Para que o questionário seja respondido com tranqüilidade, o (a) senhor (a) poderá respondê-lo em casa e terá o prazo de uma semana, a partir da data de assinatura do termo, para terminá-lo e entregá-lo à pesquisadora, em seus dias normais de trabalho, na Escola onde atua.

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas sobre a pesquisa e deseje obter informações sobre o seu andamento ou mesmo opte por desistir de participar dela, por favor, comunique-nos sua decisão imediatamente: Pesquisadora Jane Cleide dos Santos de Sousa/ tel.: 2436 5138 cel.: 8757 6230 / end.: Rua Prof. Fernando Raja Gabaglia, 255 - Jacarepaguá – RJ – Cep.: 22.750-660 ou Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant’Anna / tel.: 2569-7029 / end.: Rua São Francisco Xavier, 524, Setor de Lingüística, bloco A, 11º. andar, - Maracanã- Rio de Janeiro, RJ - UERJ

Caso o (a) senhor(a) tenha dificuldade para realizar este contato, comunique o fato à Comissão de Ética na Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º. andar, - Maracanã- Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [ética@uerj.br](mailto:ética@uerj.br) - tel.: (021) 2569-3490.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Local e Data

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa.

Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Local e Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante



**Anexo D****QUESTIONÁRIO**

Saberes da experiência: Valores construídos na atividade de trabalho do Professor

INFORME:

- a) Idade \_\_\_\_\_ sexo: (f) (m)      b) Tempo de trabalho no magistério público \_\_\_\_\_
- c) Tempo de trabalho em Educação de Jovens e Adultos (EJA) \_\_\_\_\_

RESPONDA:

- 1) Quais os traços característicos do ensino de EJA?
- 2) Que características definem um aluno de EJA?
- 3) Você participa da elaboração de documentos que normatizam o seu trabalho?
- 4) Há, em sua escola, momento reservado para discussão de abordagens, metodologias, sugestões e críticas para o trabalho de ensino em sala de aula?
- 5) Você realiza alguma adaptação ao programa para a sua disciplina ou o segue rigorosamente?
- 6) Qual o modo mais comum utilizado por você para aferir a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 7) Em sua atividade, você se sente apoiado ou valorizado pela administração escolar?
- 8) Retratar uma cena em que você recorre à direção da escola.
- 9) Que situações de sala de aula não podem deixar de ser compartilhadas com os demais professores?
- 10) Que procedimentos você acha adequados para receber um colega novato na escola?
- 11) Que documentos oficiais sobre a educação brasileira você conhece?
- 12) Se você tivesse a possibilidade de realizar alguma alteração na legislação educacional do país, qual você consideraria mais necessária?
- 13) Qual é, a seu ver, o papel do professor no ensino público brasileiro?
- 14) Que saberes, a seu ver, são imprescindíveis para a plena realização da atividade de trabalho do professor?

## Anexo E

### Transcrição do Questionário

Valores Construídos na Atividade de Trabalho do Professor

Questionário

Pergunta 1: Quais os traços característicos do ensino de EJA?

Informante	Resposta
01	“O estudo da “Língua” não é mais tradução de parágrafos; ele deve estar sempre relacionado ao contexto lingüístico, situacional e ao histórico cultural.”
02	“É um ensino que, para mim, demonstra “correria”. É complicado atender ao programa em apenas seis meses, que, na realidade, se transformam em quatro. Há uma necessidade de repensar o currículo para que o ensino seja profundamente válido.”
03	“Integrar os alunos no meio social, propiciando um nível educacional para a sua realidade.”
04	“Oportunidade ao jovem e adulto de adquirir os conhecimentos necessários para vivência na sociedade.”
05	“O currículo deve ser adaptado às características do aluno de EJA e a curta duração do curso.”
06	“Processo democrático de construção de um currículo de uma escola para trabalhadores. Enfrentamento de dois grandes desafios: a erradicação do analfabetismo e o atendimento às necessidades básicas da aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental e Médio.”
07	“Busca contribuir para atenuar a dívida para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica.”
08	Alunos em defasagem, principalmente no quesito idade e série o que desencadeia: insegurança, baixa auto-estima, acomodação, entre outros traços. Devido a estes fatos o ensino de jovens e Adultos torna-se moroso, desgastante e fora do contexto exigido pelo mercado.”
09	“Supletivo, ensino noturno.”
10	“ – Pouco tempo para passar todo o programa. - O tempo de estudo é só o tempo da aula, o que reduz mais ainda as possibilidades de se passar todo o programa proposto. - Invasão de adolescentes que querem recuperar o tempo perdido porque foram repetentes no ensino regular.”
11	“Conteúdo muito restrito. Adaptação desse conteúdo frente as deficiências do aluno”
12	“Proporcionar educação às pessoas que, por motivos particulares não puderam ir à escola antes, de forma acelerada. O ensino torna-se difícil, pois os alunos têm muitas dificuldades e além da escassez de tempo, há falta de material didático e empenho político para que os alunos sejam, realmente, capacitados.

Valores Construídos na Atividade de Trabalho do Professor  
 Questionário  
 Pergunta 2: Que características definem um aluno de EJA?

Informante	Resposta
01	“- Atitude ante o conhecimento específico; - Atitude ante a diferença lingüística dos indivíduos; - Atitude ante a diferença entre textos literários e não-literários; - Atitude ante o equilíbrio e a autoconfiança.”
02	“É um grupo com características diferentes inerentes a cada aluno. As idades variam de forma considerável, assim como o aprendizado e a capacidade para tal. Porém, a maioria possui muitas dificuldades.”
03	“Alunos com idade entre 18 e 60 anos, aproximadamente, com baixo rendimento escolar, trabalhador, na maioria dos casos existentes.”
04	“Que não tiveram oportunidade de ingressar e concluir o ensino por motivos diversos.”
05	“É um aluno que trabalha durante o dia, daí tem pouco tempo para estudar. É carente e tem extrema dificuldade de compreensão.”
06	“Na grande maioria trabalhadores que não tiveram oportunidades no passado, quando crianças. “
07	“São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos e que buscam satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não participam plenamente quando não dominam a leitura e a escrita.”
08	“Como mencionei anteriormente: insegurança, baixa auto-estima, acomodação, cansaço e muita desistência, pois não suportam as exigências mínimas propostas.”
09	“Trabalha o dia todo, tem filhos, muitos anos sem ir à escola”
10	“- trabalham de dia e já chegam cansados na escola. - não são muito assíduos. - dificuldades com o raciocínio abstrato. - pouca ou nenhuma disponibilidade para estudar em casa (não fazem tarefas propostas p/ casa). - defasagem de conhecimento em relação à série que estão cursando.”
11	“Déficit cognitivo acentuado Grande número de analfabetos funcionais”
12	“Uma grande parte de senhores e senhoras que resolveram retornar aos estudos. Ultimamente, o EJA vem recebendo jovens oriundos do ensino regular com intenção de terminar o primeiro grau num período mais curto.”

## Valores Construídos na Atividade de Trabalho do Professor

## Questionário

Pergunta 3: Você participa da elaboração de documentos que normatizam o seu trabalho ?

Informante	Resposta
01	“Sim. Através da elaboração de apostilas adaptadas ao caráter situacional de cada turma.”
02	“Não”
03	“Sim, através de planos de estudo”
04	“Não”
05	“Sim”
06	“Sim. O que é solicitado pela coordenação pedagógica.”
07	“A nível da unidade escolar sim.”
08	“Sim, no início de cada período semestral, com avaliação e adequação contínua do mesmo.”
09	“Não”
10	“Sim, do planejamento do programa da minha disciplina.”
11	“sim”
12	“sim, as vezes”

## Valores Construídos na Atividade de Trabalho do Professor

## Questionário

Pergunta 4: Há, em sua escola, momento reservado para discussão de abordagens, metodologias, sugestões e críticas para o trabalho de ensino em sala de aula ?

Informante	Resposta
01	“Por intermédio de Reuniões Pedagógicas voltadas para a melhoria do ensino-aprendizado.”
02	“Sim. Ao menos uma vez a cada dois, três meses.”
03	“Sim, em reuniões regulares e conselhos de classe.”
04	“Sim, com reuniões pedagógicas, COC, elaboração de projetos.”
05	“Sim.”
06	“Encontros raros com um pequeno grupo de professores junto a coordenadora pedagógica.”
07	“Esporadicamente.”
08	“Existir, existe, mas na minha opinião, muito longe de atender as reais expectativas, pois são raras e desgastantes.”
09	“Sim.”
10	“Sim, durante os conselhos de classe e às vezes são feitas reuniões específicas para discutirmos esses temas.”
11	“sim”
12	“apenas nos conselhos de classe”

Pergunta 5: Você realiza alguma adaptação ao programa para a sua disciplina ou o segue rigorosamente ?

Informante	Resposta
01	“Depende das dificuldades de cada turma. O trabalho deverá estar voltado primordialmente para a formação da vida cotidiana do educando como cidadão.”
02	“Sim. A adaptação existe no momento em que o programa se confronta com a realidade encontrada no ambiente estudantil. Atualmente, não há possibilidade de seguir o programa.”
03	“As adaptações são necessárias, de acordo com o nível de cada turma. Eventualmente o programa sofre alterações.”
04	“Realizo, de acordo com realidade da turma e abordando temas atuais.”
05	“Faço muitas adaptações.”
06	“Adaptações são necessárias. Planejamento flexível para se chegar a melhores resultados.”
07	“Realizo adaptações o tempo todo.”
08	“Sempre realizo adaptações até porque meu instrumento de trabalho é a mente humana, com todos os seus paradoxos e heterogenia.”
09	“Sim, realizo adaptações. Uma turma é sempre diferente da outra.”
10	“Faço adaptações”
11	“O perfil do alunato não permite seguir conteúdos programático.”
12	“É óbvio que o eu faço várias adaptações enriquecendo o trabalho, pois o programa é deficiente.”

Pergunta 6: Qual o modo mais comum utilizado por você para aferir a aprendizagem dos alunos ? Por quê ?

Informante	Resposta
01	“Por intermédio da análise de todo o material didático utilizado pelo aluno.”
02	“Noções básicas sobre redação, tais como frase, pontuação, parágrafo, interpretação e leitura de textos. É o meio mais adequado no momento, pelas dificuldades que encontro nos alunos (dificuldades de ler, escrever se comunicar).”
03	“Através de debates, pois a disciplina de geografia torna-se mais atraente ao aluno quando os temas abordados são direcionados à sua realidade, produzindo debates em sala de aula.”
04	“Participação em sala de aula, trabalho em grupo, observação da expressão oral. Acho mais eficaz.”
05	“Testes quinzenais. Para que a matéria esteja sempre sendo revisada.”
06	“Produção de textos coletivos, meu trabalho é alfabetizar meus alunos.”
07	“Observações diárias na realização das atividades propostas em sala de aula, tanto individuais quanto em grupo. Existe também um documento – Avaliação de Competências – elaborado pela SEE que é preenchido por bimestre com a avaliação de cada aluno, pelos professores regentes de turmas do 1º ao 5º ano.”
08	“Trabalhos ou provas com textos para interpretação e consulta ao material didático (caderno). Deste modo valorizo idéias e não receitas prontas advindas da memorização.”
09	“Através de trabalhos e exercícios feitos durante as aulas. Acho que a avaliação tem que ser feita todos os dias.”
10	“Prova escrita e trabalhos. A carga horária é pouca para diversificar as atividades, a quantidade de alunos é grande e eles faltam muito o que prejudica a continuidade das atividades propostas.”
11	“ Interpretação de texto. Porque a maioria, esmagadora, não compreende o que lê.”
12	“Testes, trabalhos em dupla, realizados em sala de aula, e provas são utilizados por mim porque eu acho necessário cobrar empenho e responsabilidade dos meus alunos, pois o aluno do EJA têm mania ou esperteza de usar o trabalho como desculpa para não se esforçarem e terem um menor comprometimento com a escola.”

Pergunta 7: Em sua atividade, você se sente apoiado ou valorizado pela administração escolar ?

Informante	Resposta
01	“O apoio da Administração Escolar é permanente. Inclusive, já há multimídia na escola. Caso raro em estabelecimentos educacionais públicos.”
02	“Sim”
03	“Sim, dentro das possibilidades administrativas recebo total apoio.”
04	“Não me preocupo em ser apoiado ou valorizado. O meu papel é transmitir conhecimento e ter um bom entrosamento.”
05	“Sim”
06	“No magistério o trabalho é basicamente individual. Cada professor com suas turmas, seus alunos e procurar fazer o melhor possível. Quando possível ocorrem algumas trocas de experiências.”
07	“Sim”
08	“Não”
09	“Não”
10	“Me sinto valorizada, mas gostaria de mais apoio, embora compreenda que a administração escolar também não conta com muitos recursos e que fazem o que podem por nós professores.”
11	“ “sim”
12	“sim”



Pergunta 8: Retratar uma cena em que você recorre à direção da escola.

Informante	Resposta
01	“São várias recorrências à Direção escolar. Uma delas é o apoio psicológico oferecido ao educando problemático, que é chamado para esclarecimentos sobre seu desvio de conduta.”
02	“Cena em que haja briga entre alunos ou que traga algum tipo de ameaça.”
03	“Em caso de indisciplina do aluno, em que o mesmo encontra-se alterado emocionalmente, chamo a direção para que solucione o problema.”
04	“Quando diálogo não resolve.”
05	“Quando precisamos juntos buscar uma ajuda, ou apoio, para determinado aluno.”
06	“Para conseguir algum material didático.”
07	“Sempre que percebo que um dos alunos da turma, está muito adiantado ou devassado para a série que está cursando, levo o caso à direção para tentarmos um meio de solucioná-lo. (como alguns já pararam de estudar há muito tempo, às vezes acontece de não ter documentos que comprovem a série que concluíram e são matriculados em séries que não condizem com seu desempenho).”
08	“Necessidade de recursos financeiros para realizar alguma atividade; tipo cópias de provas.”
09	“Sempre preciso de material para realizar algum trabalho com os alunos.”
10	“Normalmente são questões disciplinares, principalmente as que envolvem agressões verbais ou físicas. Uma vez os alunos se recusaram a trocar de lugar para fazer a prova. Eu queria que eles sentassem a uma certa distância um do outro e alguns queriam ficar embolados. Quando ameacei sair de sala eles começaram a brigar entre si, verbal e fisicamente, por fim sentaram como eu queria e correu tudo bem durante a prova. Comuniquei o fato à administração.”
11	“Exacerbação da falta de respeito’.
12	“ Solicitação de xérox, sugestão para o calendário das provas, mostrar um trabalho da turma bem elaborado, etc.”

Pergunta 9: Que situações de sala de aula não podem deixar de ser compartilhadas com os demais professores ?

Informante	Resposta
01	“As diversas possibilidades de expressão do aluno, tornando-o sujeito ativo, construtor de sua própria interpretação e, com isso, apresentando trabalhos interessantes e criativos.”
02	“Situações que colaborem para o bom andamento do ensino. Melhoras de alunos, com relação não somente à nota mas também ao rendimento geral. Além disso, situações-problemas que possam dificultar o trabalho dos outros colegas.”
03	“Casos de sucesso entre os alunos e atitudes inconvenientes dos mesmos.”
04	“Resultados positivos, que possam resultar crescimento para todos.”
05	“Inerentes ao currículo e a determinados alunos, que, por alguma razão apresentem certa dificuldade.”
06	“Situações pessoais de alguns alunos que seriam importantes compartilhar para melhor entendê-los. Questões de faltas (motivos). As “dificuldades” de aprendizagem.
07	“Trabalhos e/ou projetos desenvolvidos com sucesso. Alunos com dificuldades exageradas na adaptação e/ou aprendizagem. Situações graves de desrespeito, com os colegas, com funcionários e professores, com o patrimônio da escola, etc...”
08	“Métodos aplicados e as variadas respostas diante dos mesmos.”
09	“Uma vez, tive uma briga com um aluno dentro da sala de aula, por um momento esqueci meu papel. Quando voltei a mim percebi que esse não era o caminho, pedi desculpa para a aluna. Ela pareceu não acreditar no que estava escutando, como assim ?! A professora pedindo desculpa para mim?! Até hoje não tenho mais problemas com essa aluna e percebi que os alunos da escola pública não estão acostumados com gestos de gentileza e de que o professor é gente igual a eles.
10	“Perfil dos alunos: se são participativos ou não; se têm facilidade em matéria ou não; se apresentam alguma disfunção. Experiências didáticas bem sucedidas. Inovações nos critérios de avaliação.”
11	“Atitudes de alguns alunos. Dificuldades, gritantes, de aprendizagem.”
12	“Todas as situações de sala de aula devem ser compartilhadas, como: um trabalho que teve boa recepção por parte da turma ou o que não deu certo, uma dificuldade de relacionamento com algum aluno ou o crescimento de alguém na turma.”

Pergunta 10: Que procedimentos você acha adequados para receber um colega novato na escola ?

Informante	Resposta
01	“Acolhê-lo de forma carinhosa, solidária e mostrar a realidade situacional que deverá enfrentar naquele ambiente escolar.”
02	“Apresentá-lo aos outros, comunicar a ele sobre a questão do currículo, fazê-lo se sentir à vontade no ambiente de trabalho e estar à disposição para ajudá-lo na medida do possível.”
03	“ A apresentação do professor pela direção escolar, aos professores quando estes estiverem reunidos.”
04	“ A direção deve apresentar o colega ao grupo, todos devem acolher da melhor forma possível.”
05	“Da forma como costume receber um amigo.”
06	“Recebê-lo procurando oferecer materiais que possam ajuda-lo em seu trabalho (livros, planejamento, etc...)”
07	“Recebê-lo com cordialidade; apresentá-lo aos colegas e informá-lo, se necessário, dos procedimentos utilizados na escola em diversas situações.”
08	“Dar boas vindas, conversar sobre sua experiência como docente e incentivá-lo a continuar, sempre.”
09	“Fazer com que o novato se sinta à vontade e trazê-lo o quanto mais rápido ao grupo.”
10	“O responsável pela escola deveria apresentá-lo aos demais profissionais, falar sobre os projetos da escola, sobre as expectativas da escola em relação ao seu trabalho, sobre recursos disponíveis, sobre questões administrativas relacionadas ao seu vínculo com o estado, etc...”
11	“Coloca-lo a vontade e que saiba que chegou para somar.”
12	“Ser cordial, deixa-lo à vontade para tirar dúvidas e falar das suas dificuldades com a turma, para que ele fique mais confiante no seu trabalho.”

Pergunta 11: Que documentos oficiais sobre a educação brasileira você conhece ?

Informante	Resposta
01	“Informações sem aprofundamento sobre Paulo Freire e Anísio Teixeira.”
02	“A LDB , os PCNs”
03	“A Lei de Diretrizes e Bases (pouco)”
04	“LDB , PCN.”
05	“LDB”
06	“LDB. Planejamento Curricular sobre Competências e Habilidades. Poucos documentos sobre EJA. Documentos sobre Educação Especial.”
07	“LDB; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Algumas legislações sobre Educação Especial (em que trabalhei uns 5 anos – Diretrizes nacionais para a Educação Especial (etc...))
08	“Lei de Diretrizes e Bases, Diário Oficial, Constituição Brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente,. Emendas, etc...”
09	“LDB e PCN (Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetro Curricular Nacional/ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).”
10	“Programa de curso de matemática.”
11	L.D.B. e as leis anteriores a ela. Todas irrepreensíveis no papel, mas sem base e estrutura para fazê-las funcionar.”
12	“A nova lei de diretrizes e bases e a multieducação”

Pergunta 12: Se você tivesse a possibilidade de realizar alguma alteração na legislação educacional do país, qual você consideraria mais necessária ?

Informante	Resposta
01	“A adaptação dos Planos Operacionais às diversas regiões deste Brasil de múltiplas faces e de regionalismos desconcertantes.”
02	“O ensino supletivo teria que ser reformulado, a nível de tempo, currículo e planejamento.”
03	“Criar métodos de avaliação condizentes com a realidade social de cada região.”
04	“Aumento de carga horária. Aprovação não automática.”
05	“Acabaria com a aprovação automática.”
06	“Maior reflexão sobre a inclusão de portadores com necessidades educacionais especiais.”
07	
08	“Acabaria com o estudo em ciclos, valorização do estudo anual para cada série, acabaria com a prova para o acesso ao 3º grau. Valorizava a participação da família (pai e mãe), responsabilizando-os pelo desenvolvimento do aluno.”
09	“Aulas de Educação Física obrigatórias na educação infantil. Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio Educação Física 3 vezes por semana.”
10	“Aumentar o tempo do supletivo. Diminuir a quantidade de alunos por sala/focar na qualidade do ensino. Acabar com aprovações automáticas. Incluir cursos profissionalizantes em todas as escolas do ensino médio. Instituir que toda escola tenha psicólogos (psicopedagogos para atender aos alunos e professores).
11	“Abolir a aprovação automática, a progressão, a falsa recuperação.”
12	“Proporcionar o ensino-profissionalizante junto com o ensino formal e desenvolver mais o ensino de educação artística e física.”

Pergunta 13: Qual é, a seu ver, o papel do professor no ensino público brasileiro ?

Informante	Resposta
01	“O papel do professor no ensino público brasileiro é o de levar o aluno a desenvolver a habilidade de ouvir, falar, codificar, decodificar mensagens, numa atitude crítica e aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos através de seu dia-a-dia.”
02	“Atualmente o professor no ensino público do Brasil ultrapassa o significado real de sua profissão. Além de ser uma pessoa que interage com os alunos na troca de saberes, deve ser também alguém que estimula-os para uma nova visão de mundo, de educação, etc...”
03	“Ajudar o aluno na sua formação básica, enquanto cidadão, possibilitando maior ascensão profissional.”
04	“Facilitador da aprendizagem e desenvolver a capacidade do aluno.”
05	“De formar e não apenas informar.”
06	“O professor como um agente de transformação, através da escola deve oferecer experiências de ensino e aprendizagem significativas que permitam ao aluno (e, quem sabe, a sua família) uma melhor inserção no mundo. É importante o aluno reconhecer os conhecimentos escolares (leitura, escrita, expressão oral, cálculos matemáticos, resolução de problemas) para melhorar sua qualidade de vida e continuar a aprender.”
07	“O professor deve estar em constante transformação em sua prática, acompanhando as mudanças na sociedade e na educação. Deve ter compromisso essencial com o aprendizado do aluno para que este obtenha sucesso em suas atividades.”
08	“Incentivador na busca de conhecimentos, cabe a ele ensinar a aprender.”
09	“Procurar passar todo o conhecimento necessário para que o aluno seja independente, crítico e viva bem em sociedade.”
10	“Atualmente é de escravo: trabalha muito, ganha pouco, não é valorizado, nem respeitado. Não é à toa que os índices de doenças nervosas têm aumentado dentre os professores (depressão, síndrome de pânico e outras).”
11	“O bobo da corte”
12	“O papel do professor no ensino público brasileiro é heróico, pois ele procura incluir os brasileiros excluídos de uma sociedade que tem um discurso de formação da cidadania, de democracia e de inclusão, mas na prática ela discrimina, visto que os recursos são parcos, o ensino é deficiente e o professor público é desvalorizado.”

Pergunta 14: Que saberes, a seu ver, são imprescindíveis para a plena realização da atividade de trabalho do professor ?

Informante	Resposta
01	“A apreciação da multiplicidade de informações da educação dita informal trazida pelos educandos, na complementação e interpretação do complexo contexto social e no auxílio permanente à educação formal promovida pelo órgão escolar.”
02	“A questão dos saberes é bastante importante na realização do trabalho do professor, e não se restringe apenas a conhecimento do assunto (ex. língua portuguesa, literatura, etc.) mas a conhecimento de mundo.”
03	“O professor necessita de especializações financiadas pelo poder público e melhores salários que reiterem a valorização do docente.”
04	“Conhecer as dificuldades dos alunos; ser humano, compreensivo e atuante.; fazer o aluno acreditar na sua capacidade; O professor deve sempre que possível atualizar-se.”
05	“Ele simplesmente tem que ter aptidão, tem que gostar muito do que faz.”
06	“Conhecimento e aprofundamento de referenciais teóricos disponíveis sobre gestão escolar, projeto político pedagógico, estruturação curricular, ensino e aprendizagem, formação de professores em serviço, dificuldades de aprendizagem, avaliação, sem falar do conhecimento específico da sua área.”
07	“O professor deve ter conhecimento não apenas da matéria que administra, mas, sua formação deve estar pautada em uma série de conhecimentos tais como: sociais, políticos, econômicos, culturais , etc...”
08	“Respeito à liberdade de expressão. Equilíbrio emocional. Cultura principalmente domínio pleno da língua prática.
09	“O professor tem que saber sobre tudo que está acontecendo na sociedade brasileira e mundial, pois vivemos em um mundo globalizado.”
10	“Em primeiro lugar e obviamente, os saberes ligados à disciplina que leciona. Didática. Conhecimentos do mercado de trabalho em geral para auxiliar a inserção do aluno nesse mercado. Conhecimentos básicos de Informática. Conhecimentos básicos de Psicologia.”
11	“Além do obrigatório, colocar-se no lugar do outro. Adequar-se as necessidades do aluno. Esse talvez seja o mais difícil dos saberes.”
12	“Além da formação acadêmica, consciência política e social da sua participação na sociedade.”

## ANEXO F

### ROTEIRO PARA DISCUSSÃO EM GRUPO

UERJ  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

ORIENTADOR: PROF. DRA. VERA LÚCIA DE ALBUQUERQUE SANT'ANNA  
 MESTRANDA: JANE CLEIDE DOS SANTOS DE SOUSA  
 LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E TRABALHO

TÍTULO: SABERES DA EXPERIÊNCIA: VALORES CONSTRUÍDOS NA ATIVIDADE DE TRABALHO DO PROFESSOR

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO EM GRUPO COM OS PROFESSORES DA EES EDGARD WERNECK –  
 11/07/2008

#### 1º BLOCO:

- A) Apresentação do pesquisador e da pesquisa
- B) Explicação sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um documento prescritor da escola, elaborado por diversos sujeitos, inclusive o professor.
- C) Pesquisador se retira e convida um dos sujeitos para coordenar o tempo de discussão e o manuseio do gravador de voz.

2º BLOCO: discussão somente entre os professores

#### 1º momento: Responder

- 1) Qual é a melhor forma de se registrar no PPP o que é o ensino de EJA e quem é o aluno dessa modalidade de ensino?
- 2) De que modo deve constar no PPP da escola as etapas de planejamento de ensino (periodicidade, plano de curso, conselhos de classe, discussão de metodologia e enfoques teóricos, etc.)?
- 3) Como o PPP deve registrar caminhos para a resolução de conflitos que envolvam alunos?
- 4) De que modo se registraria no PPP o compartilhamento de saberes entre professores?

#### 2º momento: discutir

- 1) Como avaliar o aluno?
- 2) O que falta à política educacional do país para uma educação bem sucedida?
- 3) Quais são os maiores medos do professor?
- 4) O que é ser professor?

#### 3º momento: apresentar depoimento

- 1) como você se sente nesta profissão?



## ANEXO G

### O QUE É UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

LDB – Lei 9.394/96

Art. 12

Inciso I

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 13 e 14

Definem as incumbências docentes com relação ao projeto pedagógico;

Art. 13 “I – Participar da elaboração proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.”

Art. 14 “ I – Participação de profissionais de educação na elaboração proposta pedagógica da escola”.

### PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

É um documento que contém as leis da escola. Cada escola tem o seu próprio projeto político pedagógico (PPP). Ele é montado pela direção juntamente com os professores e nele constam os objetivos, metas, regras e estratégias, capazes de assegurar a viabilidade educacional. O PPP pode ser modificado anualmente, conforme as necessidades da comunidade escolar ou não.

## ANEXO H

### TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO EM GRUPO

Participaram 6 informantes, assim denominados A, B, C, D, E e F, dos quais apenas 5 informantes apresentaram voz à discussão. O 6º informante, F, preferiu manter-se como ouvinte. Observação importante: Procurou-se transcrever todas as vocalizações que possuísem significação, mas o símbolo[ # ] representará a impossibilidade de transcrição quando dos seguintes motivos:

- 1) falas inaudíveis;
- 2) muitas vozes falando ao mesmo tempo;
- 3) impossibilidade de identificação de quem fala.

#### Transcrição

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
 Instituto de Letras  
 Curso de Pós-Graduação Strictu-Sensu  
 Mestrado em Linguística – Linha de Pesquisa: Linguagem e Trabalho  
 Orientador: Profª Drª Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna  
 Mestranda: Jane Cleide dos Santos de Sousa

Discussão em grupo com os professores das Escola Estadual de Ensino Supletivo Edgard Werneck  
 11 de julho de 2008

1	A: 1. Qual é a melhor forma de se registrar no PPP o que é o ensino de EJA ? O que é o ensino e EJA no PPP ? O que você acha que seja ?
2	Informante A: O ensino de EJA ele é voltado para uma faixa etária mais avançada, né, ele tem que ser bem, assim, objetivo .
3	A: Mas de que forma ele ser colocado, registrado no PPP ? De que forma ele tem que estar inserido ?
4	A: Bom, de forma objetiva, né, para ver quem ele vai atingir, de que forma ele vai atingir.
5	B: Exatamente.
6	A: E quem é o aluno desta modalidade de ensino ? São alunos geralmente mais velhos ...
7	B: mais velhos...
8	A: que tem um grau de alfabetização baixo, deficiente,
9	B: tem dificuldade de aprendizado de um modo geral e agora, também, nós estamos recebendo até alunos jovens que foram excluídos da rede regular.
10	A: Exato, o que vem dificultando também o processo de trabalho.
11	B: Modificando também o perfil do aluno do EJA.
12	A: Modificando até o perfil do próprio EJA, exatamente.
13	B: A grande mudança atual...
14	A: É. E que apresenta aspectos negativos, né, com relação a essa inserção dentro do EJA
15	A: Vamos lá. N º 2.
16	B: De que modo deve constar no PPP da escola as etapas de planejamento de ensino ? Periodicidade, plano de curso, conselhos de classe, discussão de metodologia, e enfoques teóricos:
17	A: Foi aquilo que você falou: são as reuniões.
18	B: As reuniões.
19	A: Através de reuniões, quer dizer:
20	B: Dos encontros pedagógicos, semanais ou quinzenais.
21	A: Exato.
22	B: Porque dentro da rede municipal que acontece, né, os encontros, são todas as quartas-feiras, né, os alunos têm aula, mas sempre o professor ele vai ter dois, três tempos vagos, entendeu, para poder haver....
23	A: Quer dizer, há uma divisão de carga horária até para que a gente possa, vocês possam discutir o assunto, discutir tudo dentro do colégio ?

24	B: Isso... junto com a coordenadora pedagógica... nesses encontros aí é quando a coordenadora pedagógica ...
25	A: E funciona ? Bem ? Ou é mais uma maquiagem dentro do próprio sistema, que a gente vê muito isso ..
26	B: Não funciona bem porque nem todas as escolas têm coordenador pedagógica.
27	A: A que você trabalha tem ?
28	B: A que eu trabalho tem, mas no ano passado tinha mas depois saiu. Então a coisa ficou depois meio solta.
29	A: E as reuniões permaneceram ou não ?
30	B: Permaneceram. Não, isso aí porque você tem tempo é vago para a reunião pedagógica, aí daí, mesmo que você não tenha coordenador, ou você com os professores, né, vocês aí trocam idéias.
31	A: Essas reuniões elas funcionam dentro da própria carga horária ?
32	B: Dentro da própria carga horária.
33	A: Dentro das 16 horas ou dentro das 12 horas ? Você trabalha 12 horas e as 4 você tem adicionais para fazer as reuniões...
34	B: E as 4, exatamente, é.
35	A: As reuniões...
36	B: As reuniões, entendeu ?
37	A: O que é diferente do Estado...
38	B: Totalmente.
39	A: No Estado essas 4 horas não servem para nada.
40	B: Não tem, não tem como ,quer dizer, você só tem encontro realmente nos conselhos de classe..
41	A: Exatamente... Pois é, fica deficiente, né ?
42	B: Fica, muito deficiente.
43	A: Vamos lá, número três: Como o projeto político pedagógico deve registrar caminhos para a resolução de conflitos que envolvem alunos?
44	B: Aí...
45	A: Aí eu já acho complicado porque dentro do PPP você não tem como...
46	B:É... Você pode desenvolver, né, trabalhos sobre EJA, atividades sobre crime..., sobre violência, mostrando...
47	A: palestras..., né, de repente...
48	B: Palestras...
49	A: Palestras, filmes... agora, até para isso teria que haver um tempo extra.
50	B: Com certeza, porque aí também o que acontece é que o tempo também é muito curto. No ensino supletivo o tempo é muito curto, então você tem que abrir um espaço para num dia da semana você aplicar palestras...
51	A: a cada mês... de repente uma vez ao mês, né
52	B: Exatamente, pra filmes, pra debates... dentro do PPP dá pra você perfeitamente trabalhar a questão da violência, que eu acho que é importantíssima, hoje em dia, na nossa sociedade.
53	A: Dá para fazer.
54	B: Até porque os nossos alunos,
55	A: Por causa da nossa realidade...
56	B: ... Eles moram numa comunidade violenta...
57	A: Exato.
58	B: E eles sempre passam, refletem isso em sala de aula...
59	A: É...
60	B: ... Seja num tratamento com um colega, principalmente... as vezes tá até brincando eles são violentos... eles até falando com a gente... eles não querem nos agredir mas da maneira com eles se colocam...
61	A: É. Eles nos tratam de forma agressiva ...
62	B: É, eles nos tratam de forma agressiva, nem por mal não...mas é... né
63	A: É, é reflexo da própria vida deles...
64	B: Da vivência deles, então eu acho interessante trabalhar... quer dizer, o projeto pode trabalhar essa questão da violência, né, com filmes,com debates...
65	A: Com filmes, com palestras, com debates... agora, dentro de uma carga horária é, é, é ...
66	B: Maior.

67	A: Maior, né.
68	B: O tempo é muito curto...
69	A: Por que o tempo que nós temos dentro do EJA não dá para que a gente... não dá para encaixar estes tipos de atividade, enfim, vamos lá...
70	A: Número quatro: de que modo se registraria no PPP o compartilhamento de saberes entre professores? Através também de reuniões ...
71	B: Através de reuniões e encontros pedagógicos...
72	A: Né, dos encontros pedagógicos...
73	B: É...
74	A: E dessas reuniões... que é justamente o momento que a gente tem ...
75	B: pelo menos uma vez por semana... como no Município ... ou pelo menos de quinze em quinze dias, né...
76	A: É, que é momento que a gente, que nós teríamos justamente...
77	B: De troca...
78	A: De poder trocar conhecimento, né... saber...
79	[pausa]
80	A: ... Vamos lá...
81	B: Agora o segundo momento é só pra avaliar o aluno...
82	A: Como avaliar o aluno?
83	A: Bom, existem várias formas de avaliação...
84	B: ... Formas, né... é, apesar que no Município, né eles são totalm..., agora tá com essa questão aí de contra-teste... é contra-prova mas é, eles tão com ciclo agora, esse período de ciclo, né, não...
85	A: Você tá achando isso positivo? Tá sendo negativo...
86	B: Não, tá sendo negativo... super negativo...
87	A: Super negativo...
88	B: Negativo porque o aluno... eu tenho aluno que só assina o nome
89	A: Ai, meu Deus...
90	B: ... E entrega a prova...
91	A: E tem que ser aprovado depois... como é fica?
92	B: ... Ele tem frequência... ele vai. Ele vai ser capacitado... ele é auto... é ... promovido para outra série... eu sou super contra e vários professores... mas acham que ele está em processo, que sempre aprende... aquela coisa toda... agora, eu sou a favor sim: de testes... claro que o aluno... ele não vai ser avaliado só por testes como uma forma...
93	A: ... Somente com testes...
94	B: Eu tenho vários casos... eu tenho alunos que quando fala teste### ... realmente
95	A: ...Eles bloqueiam, né...
96	B: É, eles não funcionam...
97	A: É, mas isso é geral, né...
98	B: Durante o dia-a-dia eles produzem, né... bem...
99	A: Eles produzem, né. É a avaliação, é a frequência...
100	B: ... E puxa vida, não bate com...
101	A: ... É a participação..., né
102	B: ... É a participação, a frequência, o interesse...
103	A: ... A frequência, a participação, o interesse, o próprio teste... eu acho que a avaliação tradicional ela é importante...
104	B: O próprio... com certeza... porque você é testado o tempo todo...
105	A: O tempo inteiro...
106	B: Né?
107	A: É verdade.
108	B: Você é sempre colocado em voga... na sua vida, né?
109	B: Agora... dois... o que falta à política educacional do país para uma educação bem sucedida?
110	A: Vontade política.
111	B: Vontade política que foi até o que eu escrevi ...
112	A: Vontade política, nada mais além disso...
113	B: Vontade, interesse...
114	A: A partir da vontade e do interesse se consegue modificar...
115	B: ... Que realmente se poder ter uma escola de qualidade e interesse realmente em instruir a

	população... porque com esta questão do ciclo, por exemplo, que foi colocada na rede municipal, é como se ... é uma balela, né... na realidade ...
116	A: Você, na verdade você tá criando...
117	B: ##### Tá provado, é pra poder... estatisticamente...
118	A: ... Exato... você tá criando uma comprovação...
119	B: ... Né... comprovar que...
120	A: Uma comprovação... ignorante...
121	B: Totalmente...
122	A: ... Do que é o interesse, na verdade o interesse político dos governantes ...
123	B: ... É.
124	A: Ainda não tem jeito!
125	B: Isso. E receber verbas, né...
126	A: ... E receber verbas é o interesse político acima do interesse da sociedade.
127	B: Exatamente. E os alunos, hoje em dia, eles não têm mais interesse ...
128	A: Eles não buscam o conhecimento, eles não querem ...
129	B: Tá, não discordo...
130	A: Sabe mais o que ?
131	B: ... porque ele não precisa... não precisa!
132	A: Mas isso também ...
133	B: ... É a lei do menor esforço...
134	A: ... É a lei do menor esforço, mas é também... eu vejo isso como um reflexo da sociedade como um todo.
135	B: Certo.
136	A: Se você vê um mal exemplo de cima, porque que você, que é a minoria, você é o esquecido, você vai querer tentar alguma coisa, você sabe que não vai chegar a lugar algum, né...
137	B: É verdade.
138	A: ... Então, é uma visão negativista que a maioria desses jovens tem, né, não só dos jovens mas também de uma população com mais idade até que quer também o diploma e não quer, muitas vezes, o maior esforço...
139	B: É... exatamente...
140	A: ... Né, pra aprender... mas na verdade, refletindo o que eles vêem.
141	B: É verdade.
142	A: Né? O exemplo vem de cima.
143	B: ... O reflexo da sociedade...
144	A: É reflexo da sociedade que forma, da forma como o governo sempre tratou a população...
145	B: Agora, o que tem que mudar também na escola, né ... a escola tem que mudar totalmente, né... coisa de material didático, que a escola... para ela se tornar interessante...
146	A: ... Mas aí entra na vontade política, porque quando você tem um governo que investe...
147	B: Exatamente...
148	A: Na escola, na educação... ele dá mecanismos para você desenvolver um bom trabalho...
149	B: ... E possa, realmente, fazer com que os alunos tenham interesse em ir para a escola, em aprender...
150	A: ... Exato, mas veja bem, eu vou colocar aqui a nossa realidade: a partir do momento em que você chega na sala de aula, aí você, professor, tem que ficar procurando pedacinho de giz para trabalhar... aquele aluno...
151	B: ... Não, e eles não tem livros. Aluno de supletivo não tem livros...
152	A: Aquele aluno... ele vai ter deficienc... se tudo é empobrecido dentro do meio em que ele vive, por que que ele vai querer melhorar? Ele não vai melhor... porque é a visão que ele tem... ele não tem estímulo...
153	B: ... Até porque, né, o retorno do estudo é um retorno que vem muito depois, eles precisam de um bem pra hoje, pra agora... nós também vivemos em uma sociedade imediatista, né, e eles têm necessidade de resolver logo. Esse retorno, né, da vida escolar é um retorno que ele vai ter no futuro...
154	A: Com o tempo...
155	B: Ele não vai colher logo esse retorno...
156	A: E que não é um retorno que muitas vezes leva ...
157	B: Então ele tem que ser muito interessado pra que ele acredite realmente ...
158	A: ... Pra que ele acredite...

159	B: ...Que ele vai conseguir colher frutos no futuro. E aí ele chega numa escola, ele vive num ambiente de uma precariedade tremenda...
160	A: ...Tremenda, enorme...
161	B: ... E vem pra uma escola que também é tão precária...
162	A: Que também não atinge ... é tão precária quanto a realidade dele...
163	B: ...Quanto a realidade dele, também não é interessante.
164	A: ... Ele... não há, não há interesse... quer dizer, ele fica na mesmice, né... ele não tem referência de nada, a referência dele é sempre negativa...
165	B: É...
166	A: Vamos lá.
167	B: Na realidade, o que se poderia fazer para que ele se estimulasse é mostrar a ampliação de mundo e aí quando ele não vê isso, fica difícil dele acreditar...
168	A: É, é verdade.
169	A.: A pergunta foi a seguinte: o que falta à política educacional do país para uma educação bem sucedida?
170	B: Agora, quais são os maiores medos do professor?
171	A: Olha, eu dou aulas... eu trabalho, eu leciono há 17 anos, mas enquanto eu lecionava, eu me formei... eu já era advogada...
172	B; Hum hum, ah é?
173	A: Na verdade eu primeiro comecei advogando. Eu trabalhei durante 13 anos advogando... eu advoguei durante 13 anos... ao mesmo tempo em que eu advogava, eu dava aulas de direito, na época, pra curso técnico. Depois eu larguei a advocacia e fui somente para o magistério... fiz a minha faculdade de geografia e vim... larguei a advocacia, direito e vim trabalhar ...
174	B: Certo...opa...!
175	A: Dando aulas porque a sala de aula é o meu grande ...
176	B: A maioria faz o contrário, né... eu conheço muitos que começaram no magistério e terminaram fazendo o direito ...
177	A: Não, eu larguei o direito e vim para o magistério... é o que eu realmente gosto, é ...
178	B: Eu acho você não tem medo, quem faz isso não tem medo (hahahaha)
179	A: ...É, é a minha paixão, então eu falar de medo com relação ao magistério, eu não tenho. Eu sei dos lados... dos fatores positivos, sei dos prós, sei dos contras... os contras não me põem medo , né, eu já sabia da realidade, eu sempre soube da realidade que iria encontrar... principalmente não me amedronto e gosto muito do que faço. Então, o medo pra mim só está relacionado ao fato de que muitas vezes eu vejo que o meu trabalho ele não gera muitos frutos...
180	B: Não é nem um medo, nem tão medo é frustração ...
181	A: ...É frustração... não é um medo é uma frustração...
182	B: ... Eu também...
183	A: ...Medo eu não tenho, porque? Nós sabemos: quando nós entramos no magistério... todo mundo que entra no magistério sabe que não vai enriquecer disso...
184	B: Com certeza...
185	A: Então é realmente idealismo, é gostar do que faz...
186	B: Vocação ... e dar aulas em muitas escolas...
187	A: ... É vocação, então é abraçar isso e trabalhar demais, né...
188	B: É trabalhar muito...
189	A: ...A nossa única frustração é que nós temos que trabalhar muito para ter uma renda mediana...
190	B: ... Quer dizer, isso também é questão da vontade política ...
191	A: ...É questão da vontade política ...
192	B: ...Já começa também pelo baixo salário do professor ...
193	A: ...Exatamente...
194	B: ...Ele não investe na escola, ele não investe no salário do profissional de educação... é tudo isso ta ligado à vontade... vai também cair na segun... na questão que nós estávamos falando antes...
195	A: Exatamente. Por exemplo, hoje eu gasto de especialização o que eu recebo no Estado...
196	B: Agora você vê...
197	A: É 100%.
198	B: Impressionante, né...
199	A : Né, então... mas isso não me impede de continuar ... tentar melhorar, né, então eu tô

	tentando melhorar, mas medo com relação à minha profissão eu não tenho, graças a Deus.
200	C: Esse medo me parece mais nos aspectos negativos, né, quando...
201	A: Não ....
202	C: Medo nesse sentido dos aspectos negativos, aí eu acho que entra, com certeza, o que você falou, a questão da frustração...
203	A: É, a frustração de vê que a gente faz muitas vezes...
204	B: É...
205	C: É, apesar de que um ou outro dá fruto, né ... eu tive , esse ano, um garoto que fez uma revista em quadrinhos,
206	B: Olha só que legal!
207	C: ...Ele fez páginas inteiras, revista completa, ele fez em quadrinhos japonês, o mangá ...
208	B: Bacana!
209	A: O manga, é...
210	B: Bacana, né, a garotada gosta...
211	C: ##### ... Ele não fez de trás para frente, mas ele desenhou e escreveu e me mostrou e ficou: _ professora, tá certo? Vê aí...
212	B: ...Então, olha que interessante... quer dizer, o interesse dele ... ele criou ...
213	C: ...Então, um ou outro... então, eu acho que quando fala assim: qual o salário do professor... acho que se resume mais nisso...
214	B... Não ... isso é... mais é ...
215	A: É verdade...
216	C: Nos frutos que ...
217	A: É a gratificação ...
218	B: A gratificação é realmente você encontrar um aluno bem sucedido, que ta trabalhando...
219	A: É você tocou alguém... que você conseguiu fazer o seu trabalho com alguém ...
220	B: ... Sucedido, é tá trabalhando, ta legal e vai, e te abraça com carinho, com saudade...
221	C: Mas a outra frustração que eu tenho... que eu comecei agora no...
222	B: Magistério.
223	C: É comecei agora, há pouco tempo, ano passado na verdade ... a frustração que eu tenho com relação ao Estado é no sentido de que eu não me vejo evoluindo na matéria...
224	B: Exatamente.
225	C: ... Tendo que me aprofundar no que eu ensino, a não ser que eu queira me aprofundar eu sozinha, mas não para a matéria ... claro, a gente aprende várias outras coisas, né , é um aprendizado diário, cada dia é uma coisa diferente...
226	B: Não, realmente. Você quer dizer no sentido que o ensino... que você ficou estagnada, né, você não é forçada a ter que pesquisar mais , a estudar mais ...
227	C: Isso.
228	B: Você fica naquele básico...
229	C: De repente a chegar numa sala e não saber responder a uma pergunta... que acontece: _ Professor o que é isso? De repente não saber responder ... ainda não aconteceu...
230	B: Não se viu numa situação dessa...
231	A: Sabe o que acontece...é foi até o que eu tava conversando com a Fulana em um dia desses, infelizmente, o trabalho do professor é muito solitário...
232	B: Muito!
233	A: ... Porque você vai buscar conhecimento sozinho...
234	B: É você na sala de aula ...
235	A: ... Você tenta motivar sozinho o teu aluno...

236	B: Sozinho!
237	A: Quer dizer, você não tem estímulo de cima, governamental mesmo pra nada. Então é como se nós matássemos um leão por dia ...
238	B: É, matamos mesmo.
239	A: Pra poder fazer passar o mínimo...
240	C: É, mas de repente é isso que faz a gente...
241	B: E as vezes acontece, com o passar do tempo, muitos professores ficam totalmente desestimulados.
242	A: Desestimulados...
243	B: Entendeu... porque não tem, realmente, apoio; que você tem que ter um apoio. E o trabalho do professor... você falou uma coisa muito interessante, é muito solitário mesmo...
244	A: É muito solitário...
245	B: Quer dizer daí, dessa questão aí, dessas ... por isso que eu sou a favor dessas reuniões porque você tem, né, condições de troca, de pedir ...
246	A: De pedir ajuda!
247	C: É! O que você já fez que deu certo, o que você pode levar para o outro...
248	B: É. Eu tô com um problema assim e ver aí o quê que o pessoal pode ajudar, dar uma idéia...
249	C: Eu acho isso muito válido, eu gosto de ouvir muito pra poder aprender...
250	B: Agora com a questão mesma que é quais são os maiores medos do professor, o meu maior medo atualmente é que não tenha mais professor... eu não sei não. Eu fico muito preocupada. Eu não sei se daqui a quinze anos se essa garotada vai querer fazer uma faculdade...
251	A: Eu posso te dizer o que...
252	B: Será, pra poder ser professor de geografia? Eu acho que professor primário é mais fácil, mas será? Porque eu não vejo assim não...
253	C: Sabe o que eu acho que vai ter... eu acho que a vocação fala mais alto...
254	A: Eu acho que a vocação; agora o que eu tenho visto é...
255	B: Eu fico muito preocupada... eu tenho medo realmente é da profissão acabar...
256	A: Eu tenho visto ...
257	B: Professor de física e química já há uma carência enorme na rede, em matemática... a maioria não tá mais querendo...então meu medo realmente é de que a profissão entre em extinção...
258	A: É, eu acho que essa carência vai sempre existir , agora o meu medo é...
259	C: Acabar a instituição...
260	A: Eu acho que não acaba não, mas eu acho que não acaba por um fator muito ruim, que foi o que eu vi quando eu fiz a faculdade...
261	B: A necessidade de ter um emprego público, a insegurança...
262	A: A necessidade de ter um emprego. As pessoas procuram o magistério... aquelas pessoas que não têm muita alternativa de emprego , elas estão buscando o magistério... eu vi muito e tenho visto ainda, pessoas que muitas vezes não têm capacidade pra assumir esse tipo de profissão, que você tem que ter qualificação, você tem que ter um grau de conhecimento maior e pessoas



	que não têm esse grau de conhecimento...
263	B: Estão assumindo...
264	A: Estão se formando, assumindo um compromisso que elas não têm ...
265	B: Mas não estão conseguindo trabalhar ...
266	A: Não têm condições de trabalhar...
267	B: Na rede municipal, por exemplo, houve uma chegada grande aí, no ano retrasado, seu eu não me engano, de recém-concursados... por isso que eu estou falando que estou preocupada... porque essa garotada que está chegando não está agüentando... é um pessoal que vive de licença, é um pessoal faltoso, é um pessoal que não consegue, entendeu, trabalhar... fazer, um bom trabalho dentro de sala de aula ... a maioria... claro que as exceções existem, mas a maioria, é um pessoal que já tem assim dezessete anos de magistério pra cima, mas esse pessoal vai se aposentar... têm muitos que já tem até tempo mas ainda ta se sentindo em condições de trabalhar ...
268	A: Mas deixa eu te dizer uma coisa, a minha maior preocupação... essa questão dessas pessoas, desses profissionais, que estão entrando e já estão se fazendo valer da ...
269	B: Da lei...
270	A: Da lei e é um chamado entre aspas “corpo mole”, né ... aquela coisa: _ Ah, eu vou faltar, eu vou tirar uma licença, eu vou fazer ... esse tipo de comportamento ele já reflete a sociedade que nós vivemos, né...
271	B: É verdade...
272	A: É a cultura do que eu vou me dar bem, mas a minha preocupação, hoje, maior é...
273	B:#####
274	A: A minha preocupação maior é em relação à capacidade de trabalho...vejo pessoas despreparadas...
275	D: Totalmente...
276	C: #####
277	B :####
278	D: Pros alunos que nós estamos tendo, que o sistema está deixando que eles fiquem e passem, esses que estão aí despreparados, está ótimo. Não precisa de nada melhor do que isso ...
279	C: Ah, pro sistema ...
280	D: Não precisa! Porque um aluno que diga assim: _ o autor ficou aufedido...
281	B: Ai, Jesus...
282	D: Isso, um no de 2º grau, AUFEDIDO, lá em letras...
283	A: Garrafais...
284	D: Garrafais... Aufedido... a professora de português aprovou ele! Ora, pomba! Então eu sou o quê ? Eu devo ser louca. Eles estão se formando sem saber formar um pensamento lógico, formar bem, né, ponto de interrogação, né, não sei que formado é esse ...
285	A: É...
286	B: Sem capacidade de redigir um texto ...

287	D: Não têm capacidade de dissertar sobre nada!...analfabeto funcional... eles nem escrevem ...nem interpretam...
288	B: Analfabetos...
289	D: Então, esses que estão aí... gente, tá ótimo. Quem tá entrando, mal formado, sem saber nada, eis o sistema que é, porque é pra poder... porque a mim me incomoda...
290	C: Mas é muito triste...
291	D: Claro que é triste...mas a mim incomoda terrivelmente, me incomoda muito, eu ver uma aluna que não sabe absolutamente nada e botando um certificado embaixo do braço...
292	B: É verdade...
293	D: Me incomoda muito.
294	C: É mas é complicado...
295	D: Eu fico sentindo que eu tô enxugando gelo, que eu sou uma idiota, entendeu? Porque eu tô formada pra quinhentos anos atrás.
296	C: ##### no primeiro conselho de classe eu tive que aprovar aluno porque a maioria quis...##### eu tô dentro de um sistema...
297	D: Isso... não é...olha só, aí é pessoal...
298	C: O sistema mesmo que exige...
299	D: Olha só...aí é outro ponto de discussão... mas nós é que deixamos com que o sistema funcione, concorda? Sabe por que? O sistema diz lá: _Lei: não pode ter não sei quantos por cento de faltas, aí. _ Ah, porque o Fulaninho não veio porque ele não tinha o Riocard. O problema é do governo. Se você peitar e esse aluno ficar reprovado, a maioria for lá pra Secretaria de Educação e disser que não freqüentou porque não tinha o Riocard, o governo vai tomar vergonha na cara e vai tomar providência sobre isso, agora nós que estamos ajudando o sistema a funcionar assim mesmo...
300	C: A direção dá Riocard ...
301	B: Tadinho...
302	D: _Tadinho, ele não tem Riocard... Nós tiramos da reta do sistema, me desculpe, querida...
303	B: Não, é isso...
304	D: Nós tiramos da reta, entendeu?
305	C: pelo menos #####...
306	D: Nós tiramos da reta... isso me irrita, porque na verdade nós somos os culpados Fulana... (nomeia a interlocutora com tom de dor), entendeu?
307	B: É...
308	C: #####
309	D: Nós somos os culpados, pomba!
310	B: A questão também, que acho que já começou aí, já há alguns anos, até com o governo B., já deixou o paternalismo, né, aquela coisa do coitadinho...
311	A: É...
312	B: O aluno é pobre ...

313	A: É, é...
314	D: Pobreza, gente, não se escolhe, mas ser burro se escolhe...
315	Pausa
316	C: Ah, não sei não....
317	D: Aí é opcional, e o aluno não está querendo saber nada! Ele olha pro ...
318	B: #####
319	D: O aluno olha pra tua cara, debochando o tempo inteiro, entra sem caderno, entra sem lápis e no fim ele é aprovado! Olha pra tua cara no semestre que vem com deboche, com desdém.
320	C: Pois, é.
321	D: É mentira?
322	E: E no Estado ainda...
323	A: É menos pior...
324	E: Nós ainda temos ainda condições de segurar o aluno, de reter o aluno. No Município a questão ... No Estado nós ainda temos a ata da aprovação
325	D: Pois é, mas o que que aconteceu? Não é um efeito dominó? As cartas estão..., né, as pecinhas estão ali, é só dar o primeiro peteleco, vai cair todo mundo, e é o que está acontecendo... tá caindo... o Estado tá carregando tudo do Município , e gente, eu tenho aluno que chega aqui nesse semestre, não sei se fez também estágio com você, se entrou pra assistir alguma aula sua?
326	E: Não, não.
327	D: Uma já é meio senhora...
328	E: Estagiária?
329	D: É, estagiária.
330	E: Não, não.
331	D: Ela foi minha aluna aí no J. G. Caracoles! Aquela criatura não sabia escrever nada!
332	A: Mas fazendo estágio?
333	D: _ O que você tá fazendo, Fulana?
334	C: Estágio?
335	D: “_Não tem prece!”
336	B: Letras?
337	D: Letras.
338	E: Psit, deixe eu falar uma coisa pra vocês: Eu coloquei no C. O. C. que... eu tenho três estagiárias do I. A. A. que pediram...
339	D: Hum hum. Eu conheci.
340	E: Aí o que eu fiz, porque é uma turma grande com esse sistema de inclusão, que eu acho isso muito bonito entre aspas...
341	D: Então, nós estamos incluindo hoje para excluir pro resto da vida, só isso!
342	E: É tudo assim... é tudo no papel , tudo no papel , porque você não pode dar uma atenção especial... como é que você vai dar uma atenção...

343	D: Com certeza!
344	E: Se você tem um monte de gente aqui ... entendeu, isso aí é fingir...
345	B: A escola, ela tem que trabalhar com a inclusão, mas aí ela tem que mudar...
346	D: Mas aí é como o trabalho no J. Á., tem a inclusão ... olha aqui...
347	B: Tem que mudar profissional... com profissionalizante que assim se a pessoa não tem ...
348	D: Não... olha... você pode...
349	C: Eu acho que a gente não é preparado pra isso...
350	D: Eu trabalho numa sala de recurso, mas aí o que, o aluno é incluso lá, na aula, na sala dita normal, regular...
351	B: Mas a escola precisa oferecer muito mais...
352	D: E tem aqui uma sala pra apoio, entendeu?
353	B: ... Pra ela ser...
354	D: Ele tem o apoio da sala, e mesmo assim é muito difícil acompanhar. É muito difícil... a maioria leva o material e o certificado...
355	E: #####
356	C: Mas eu tô falando... a gente também professor...eu quando eu tinha... ano passado entrou um menino, mas ele saiu logo no início, a gente não é capacitado, eu não sou capacitada...
357	D: Exatamente.
358	C: Eu não sei... assim, mais ou menos como que eu vou lidar com um aluno que precisa de uma atenção maior...
359	D: Tem que ser tudo diferenciado...tudo
360	C: Então, mas qual é essa diferença? O que que eu devo fazer?
361	D: Exatamente... mas você ... mas o governo acha isso ótimo...
362	C: Aí você faz o que você acha...
363	D: Porque que o J.A....
364	B: é... trabalhar com a heterogeneidade...
365	D: Daqui a pouco eles vão acabar com a sala do J.A., não vai demorar muito, o Município já acabou com as salas especiais...
366	B: É.
367	E: Mas você acha que discrimina, eles acham que discrimina o ballet! É preferível ter uma discriminação mas que seja positiva do que uma inclusão mentirosa!
368	B: É verdade.
369	E: Mas a gente tá incluindo sim, gente, só que a gente tá incluindo tudo entre aspas...
370	D: Ninguém tá incluso nada, é mentira, é tudo mentira, entendeu?
371	E: Fulana, o que queria te mostrar era isso: quando eu recebi essas estagiárias, o que que eu fiz, eu fiz assim, vou fazer um trabalho de monitor, de monitoramento, vou pegá-las e vou montar esses grupos para que eles possam ir ajudando, trabalhando essas pessoas. Eu sempre digo que eles tem que entender um problema... vocês não tem que saber cor, quais as ... você tem que raciocinar e ver ##### ...

372	D: Interpretar o problema!
373	E: O que você vai fazer...
374	D: Primeiro é interpretação...
375	E: ...Pra poder interpretar. Bom, já tinha sentido que uma das estagiárias estava ensinando errado. Último ano! Está se formando professora, aí no C. O. C. eu coloquei isso. Ela virou pra mim e falou assim: Fulana, esse problema é só uma conta?
376	D: Jesus!
377	E: Que você quer que eu faça mais?
378	D: Nada! Mas é o que eu tava colocando aqui quando disse que os professores estão despreparados, eu disse: _ mas o governo ...
379	E: Ela está indo pra escola dar aula esse ano !
380	D: Mas o governo quer isso... eu tive aluna ... olha, no J. A. tinha o magistério também, até o ano de 2001, o J. A. era igual ao I. e tinha o magistério, olha, eu tinha aluna que chegava aqui da minha sala e , dizia assim: _ Professora, quando eu vim aqui ... ; eu dizia: _ olha meu filho, eu nunca seria seu aluno. Pelo que eu sei Vim é sabonáceo... quando você vier eu ainda aceito, agora quando você vim...
381	A: Hahaha
382	B: Hahaha
383	D: Assim. Então, esta, estava no 3º ano, acabando o normal, entendeu? Não sabem, absolutamente, nada... Mas isso..., não deixem de acreditar nisso... o sistema quer isso...
384	A: É...
385	D: É isso que o sistema qu... tanto quem ensina... por que que ensina... não sabe nada e quem tá sentado não quer saber nada, poxa, quer coisa melhor que isso?!
386	B: A desvalorização do professor, não sei se vocês já perceberam, todo dia do professor, todo ano, todo dia do professor, tem sempre uma reportagem na Globo, que é uma emissora bastante influente, sempre mostra... não mostra uma professora formada... é sempre uma pessoa lá do interior...
387	A: É...
388	B: Já notou? Que não é formada... e aquela é homenageada... não o professor, não, nenhum é professor da rede...
389	D: ###Olha aqui, ### você dá aula aqui nessa escola?
390	B: Vocês já observaram isto?
391	#: Dou
392	D: É o caso do Fulano...
393	B: É uma menininha de 16 anos...que fica dando aula lá no quadro... Que beleza! Parabéns, professora! E que não é professor...
394	D: Fulano, aquele aluno ####, ele veio do interior da Bahia como professor de 1ª a 4ª ...
395	A: E não sabe nem ler nem escrever...
396	D: Só que tem que ele não sabe ler nem escrever. ### é que lá no interior aquela pessoa que

	sabe ler escrever...
397	A: E pode dar aula ...
398	D: E vira professor...
399	#####
400	#####
401	B: Prestem atenção, dia 15 de outubro deste ano, prestem atenção o que vai ser mostrado na TV Globo ...
402	D: Ué, claro!
403	B: Quem será homenageado no dia do mestre...não é o professor...
404	D: Claro que não, é o agente comunitário...
405	B: Que não tem formação...
406	D: É aquele que aprendeu a ler e a escrever de qualquer maneira ##### é igual ao Fulano que é professor...
407	B: Isso é absurdo, gente...
408	A: Só que esse, coitado, no Brasil ganha R\$ 180,00 por mês ...
409	B: Exatamente.
410	D: Entendeu, é isso. Eu acho que tem tudo que começar do zero, mas não vai começar ...
411	A: Não.
412	D: Né, então que que acontece, é o seu N., seu não sei quem, seu não sei quem, seu não sei quem, tudo roubando dinheiro público, tudo quem paga na direção de uma secretaria, disso e aquilo, é tudo a mando de político, Fulana...
413	B: É verdade...
414	D: Então, querida, eles estão ### da educação. A maioria nunca tentou nem um voto escolar, o outro, seu B. era dono de um ferro velho, o outro era não sei que... ora... tudo assim...á eles vão pra lá igualzinho tamanduá na boca do formigueiro... ficam lá ó pra ver quanto que tem de verba, quanto que vai sobrar pra eles... e a gente, ó, toc, toc, toc...
415	E: Fulana,
416	E: Fulana, #####
417	D: Ah, tô de saco cheio...
418	E: ... Tem uma coisa pior: eles estão doidos pra educação realmente não funcionar ... não sei se você viu sobre uma pesquisa...
419	D: Eu tenho 24 anos de Estado, isso não era assim não, isso ficou um lixo...
420	E: Houve uma pesquisa em que o Rio de Janeiro foi considerado o Estado com o maior índice de reprovação da região sudeste...
421	D: E não é o real, e não é o real. Muita gente passa sem saber...
422	E: Escuta, não... por isso que a aprovação automática não é pra ajudar ninguém...
423	D: Não, claro que não...
424	E: ##### É uma estatística mascarada...
425	D: É uma estatística.

426	E: É uma estatística mascarada.
427	D: O aluno é número, ele não é mais aluno #####
428	D: Olha, gente, eu já trabalhei na Secretaria de Educação, conheço gente, vivia na Secretaria de Educação, vocês precisam ver quem é que se arvora, atualmente são dois lá Secretaria de Educação: Fulaninho da M. e aquele outro, pera aí, L. .
429	B: Hum.
430	D: São os manda-chuva da Secretaria de Educação.
431	B: É mole!
432	E: L. é professor, né?
433	D: Não, L. não , aquele outro, pêra aí, L. é daqui de Jacarepaguá...
434	E: É.
435	D: Professor L., tst, ô meu Deus do céu, que é líder daquela região de Tijuca, ô meu Deus... eu só sei que você precisa ver , ele... T., T.. Ele, fininho, dentro da Secretaria de Educação, aí, vocês diretores das escolas , da Metro X quem o Fulaninho da M. quer, da Metro III que o o L. D. quer, é assim... é assim que funciona. Eles não sabem nada de educação e nem interessa o que tá acontecendo nas escolas.
436	E: ...E quando há uma reclamação muito grande, você já reparou: a própria direção questiona professor.
437	D: Claro!
438	E: ...É isso aí. O que que tá acontecendo!
439	D: É exatamente da resposta anterior...
440	E: Que absurdo!
441	D: ... Eu te dei a resposta antes.
442	B: Agora vem: O que é ser professor, hein? Pra você.
443	D: Mas nós já não respondemos?
444	B: É.
445	D: Eu, eu, sinceramente, na pior conjuntura, eu sou a boba da corte, com todos os meus guisos balançando.
446	B: Hahaha
447	D: Você que saber da verdade, é isso que eu me sinto... num picadeiro ... eu mesma falo, eu mesma pergunto, eu mesma respondo... ninguém entende nada. É isso que é ser professor hoje, a bem da verdade ... é essa. Não tenho mais nada para dizer.
448	B: Eu acho que ser professor, hoje em dia, tá muito difícil, né, tá muito difícil...
449	A: Nós só vemos os pontos negativos...
450	B: Na realidade, ele acredita que ele pode transformar...
451	D: Eu não acredito mais não!
452	B: O aluno, a sociedade...
453	E: Porque se a gente não acreditar...
454	D: Eu continuo fazendo, trabalhando do jeito que eu sei e que acho que é o certo, mas não

	acredito nessa mudança...
455	A: Mas você trabalha com impossibilidade, não trabalha? Mas você não é íntegra no eu trabalho?
456	D: Eu sou íntegra no meu trabalho!
457	A: Se você ainda é íntegra no seu trabalho é porque você ainda acredita...
458	D: Mas eu não acredito que isso vá dar resultados, enquanto a nossa categoria olhar aqui, ó... só pro umbigo. Todo mundo, 90% que chegou a esse ponto, porque a categoria olhou pro umbigo... _ Ah, isso não me diz respeito!... Achava que não ia atingir, mas só esqueceu que mais tarde aí um Tsunami que vem pega todo mundo... é o que tá acontecendo hoje... Na nossa categoria ninguém gritou quando o prefeito exigiu, não o C. M., ...
459	B: Não, mas eu sempre participei...
460	D: Não, minha querida, mas não é isso,... você sabe que quando #####
461	E: Quando veio aquela lei ...
462	D: Ah, eu hein... tem que fazer relatório, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo... eu sei que é assim... ah, basta!
463	B: É verdade, basta, eu não quero mais...
464	D: Tem que fazer não sei o que, basta!
465	B: É, porque reprovar, você sabe, que nós podemos reprovar...
466	D: Nós enquanto #####, nós enquanto categoria somos culpados...
467	B: É verdade... porque reprovar dá trabalho...
468	E: Mas a expectativa do governo é isso,
469	B: Nós somos ingênuos, porque na realidade nós entramos...
470	D: Não sei, não sei se a gente foi ingênuo...
471	B: Eu acho...
472	D: Pode ser que uma ou outra pessoa tenha sido ingênuo, mas é aquele negócio do individualismo... a nossa categoria ...
473	B: Não é unida, não é unida...
474	E: Mas não é só o professor... é o ser humano que tá ficando cada vez mais ...
475	#####
476	D: Cada vez mais o que? ##### o médico quando o negócio... quando dói um, todo mundo corre, o corporativismo funciona, o professor não funciona...
477	B: Não funciona, não... o professor é mais desunido.
478	E: É uma classe que por ser muito grande ela é desunida...
479	D: Entendeu? Chegou a esse ponto por causa disso...e aí a gente agora ta num beco sem saída, gente.
480	E: Sabe o que eu acho, não é bem assim professores e médicos... o médico, quando ele pára, a comunidade começa... tá passando mal, então é um escarcel danado... o professor pára
481	D: não, não é nesse sentido ...
482	B: A comunidade também, porque os pais querem os filhos na escola...



483	D: É claro que eles querem os filhos na escola, não querem educar mais... eu já escutei uma mãe dizer assim: _ eu dou casa e comida, quem tem que educar é a escola.
484	E: Ai, que absurdo!
485	B: Mas atualmente tá assim...
486	A: Hoje em dia a visão é essa!
487	D: Ora, pomba!
488	B: Agora, vamos voltar para uma pergunta que nós estávamos falando antes: Quais são os maiores medos do professor e na hora eu me esqueci uma coisa que eu tenho até conversado muito ... eu tenho muito medo do que vai ser essa sociedade, essa geração, isso tem sido...
489	D: Querem saber o que vai ser?
490	E: Não tem valor nenhum...
491	B: Motivo de reflexão e de medo, quando vejo meus alunos, não todos, felizmente, mas infelizmente também, a grande maioria, um grande grupo... eu fico pensando assim: _esse é o meu maior medo... o que será dessa sociedade futura e o que será desse país?
492	#####
493	#####
494	(momento de grande discussão, em que todos os informantes falaram ao mesmo tempo e foi impossível a compreensão do trecho gravado)
495	D: ... Eles tão virando uma sub-raça...
496	A: Já chegou...
497	D: É uma sub-raça, gente...
498	E: É um problema...
499	A: Tudo isso é reflexo...
500	D: Nós estamos criando um sub-raça!
501	B: A coisa tá muito...
502	E: ... Não têm latas de lixo...aqui, ó...
503	A: A questão da cultura... você vê a resistência que nós tivemos agora com implementação dessa lei da... do álcool...
504	E: Do bafômetro...
505	A: Do bafômetro, né... uma resistência enorme, mas nesse último mês o índice de atrop...acidentes já diminuiu muito... é realmente a questão de você colocar pra sociedade uma cultura e a cultura não vem da sala de aula... e nunca foi feito isso, já né... já de muito tempo... então, essa resistência de hoje é reflexo de bastante tempo ...
506	#####
507	#####
508	D: Eles começaram a fazer o quê ... a só florear a coisa, a inventar lei, a inventar ... interdisciplinar... oh, que palavra bonita... começaram a inventar um monte de coisa, só que tem que: cadê a estrutura pra isso?
509	B: Isso!

510	D: Cadê?
511	B: Não tem!
512	D: Cadê um livro?
513	C: A escola precisa...
514	B: É o que eu falei antes...
515	D: ... Deram um livro pra Dinamarca e esqueceram que isso aqui é Etiópia. Então nada funciona nem como dinamarquês nem como Etiópia ...
516	E: Ué, que foi? Até o ##### está ##### avaliação pra efeito!Meleca! Aquilo existe na prática?
517	A: Eu posso? Realmente é o que você falou, nós vivemos numa sociedade que as leis são maravilhosas, as leis são lindas,
518	C: Mas elas não são...
519	A: Nossas leis são as melhores leis do mundo ,
520	D: Mas não tem estrutura...
521	A: Mas não tem estrutura e não tem vontade por enquanto, né.
522	B: Elas não são respeitadas, né.
523	A: E aí o professor se perde dentro disso tudo, né
524	D: Com certeza!
525	A: A gente não tem estímulos, a gente não tem nada apesar de ainda termos idealismo, porque eu acho que se ainda estamos aqui é porque alguma coisa a gente quer, e a gente,né... e que nos motiva.
526	B: Com certeza!
527	A: Eu não sou descrente da minha profissão não...
528	D: Eu não sou descrente da minha profissão, eu to muito descrente é do resultado dessa minha profissão. Isso eu tô.
529	A: É, é do resultado.
530	D: O resultado é drástico!
531	B: Aí entra o humor... entra a falta de humor e o medo... e medo...aí volta àquela questão, né, daí os maiores medos do professor... aí o que eu falei e o que ela falou também... é sobre o resultado...
532	D: O resultado é drástico!
533	B: Né, que frutos serão colhidos futuramente?
534	D: Aí a pessoa diz assim: _ Ah, porque o aluno... Gente, isso não existe nessa proporção que as pessoas querem... _ O aluno não tem estímulo na escola, o aluno não tem ... Gente, pelo amor de Deus... tudo bem, o mundo mudou, a vida é outra, mas vem cá, escola não pra você saber, pra você aprender... a escola não é pra você chegar aqui, trocar idéias com o professor, o professor passar informações, você também passar certas informações pro professor?... agora, a escola virou lugar de picadeiro!
534	E: Ponto de encontro!
535	D: Mas não é isso, escola não é isso, pomba!

536	E: Mas o adolescente...
537	D: Porque todo mundo tem um projeto... que me irrita, que eu tenho ódio desta palavra... a escola virou lugar de projetista, todo mundo é projetista porque nada sai do papel...
538	A: É.
539	D: Tudo projetista... eu tenho nojo desta palavra...aí, porque temos que fazer o projeto tal , porque gente, projeto tal, projeto tal ... projeto que se apresenta lá na Secretaria de Educação ... a Secretaria de Educação fica com tanto, pra poder dar um tanto pra escola e fica um tanto pra ela... porque tem verba pra projeto...
540	E: Deixa eu falar uma coisa pra você, olha só, eu fiz um trabalho pra F. M. R., trabalho esse, que foi uma pesquisa pra saber porquê havia tanta reprovação nas escola Estadual XXXX... eu tinha um salário bem razoável, dava...
541	A: E quando foi isso?
542	E: ... Deve ter uns três anos atrás. Tinha uma outra professora que tava comigo, também que tinha... e mais o chofer que nos levava nas escolas pra que a gente pudesse fazer todo um levantamento... foi um trabalho muito legal e que eu realmente relatei tudo, tudo que tava vindo de encontro, escolas que tinham no meio da favela, tiroteio, pererê, pão-duro... eu levantei o relatório e entregamos... era a primeira parte do projeto e ficamos aguardando pra ver o que ... e o pior ...
543	A: A aplicabilidade disso, né, como é que iam...
544	E: ... Olha bem, eu já fui diretora de Escola do Estado, eu já dirigi escola do Estado , então eu conheço algumas diretoras, então, quando eu cheguei pra essas diretoras, eu cheguei, eu não fui mentindo, eu fui achando que realmente funcionava, eu ia , sabe #####
545	D: ... Não é que estressa, é que cada dia que passa você vê que aquilo que você acreditava não existe.
546	E: Exatamente .
547	D: Você não pode acreditar naquilo que não existe...
548	E: E aquilo custou a voltar, custou a voltar, custou a voltar... não voltava, eu falava: _ também não iria porque só se trabalhasse eu ganhava, portanto era assim... eu fui saber...tem jeito não! Não deu pra seguir com o projeto não #####
549	D: É claro ...
550	E: Muita dificuldade pra fazer um concurso...
551	D: Projeto é pra não sair do papel... Projeto nesse país é pra isso... é o maior desvio de grana e de verba que existe é o projeto!
552	(Mudança de lado da fita cassete)
553	D: Coordenação: fulano de tal; fulano de tal recebe não sei quanto por aquela coordenação; os outros recebem não sei quanto por essas aulas que não existem...
554	E: Meu Deus.
555	A: Meu Deus...
556	D: Hahahaha, Vocês estão... onde é que vocês estão ? Que basquete é esse ? Que capoeira é

	essa ? O quê ? Não existe. Agora, a escola fica pensando que a gente, todos da escola são idiotas. E a gente tem conhecimento, a gente conhece outras pessoas, a gente conversa, então a gente fica sabendo. Eu tenho um amiga que ela foi mandada, ela... em setembro ela ligou para mim, em 2006, e disse assim: _ Ó, vou dançar. Eu falei: tu vai dançar por quê ? Ela: não vai demorar muito, amiga, vai sair meu nomezinho na coisa e eu vou ser exonerada. Porque a Fulana, que era a coordenadora da escola que ela era diretora, me chamou para eu assinar umas notas que vinha “tanto” da UNESCO pra escola. Mas esse dinheiro nem chegaria na escola, entendeu ? Ela ía lá assinar os papéis, e ía já lá na coordenação.
557	E: Que absurdo...
558	D: Então ela disse que não, então ela sabia que quando ela disse que não , ela sabia que ela ia dançar... e dançou. Um inferno, ainda , deu um monte de coisa, deu processo, deu o cacete. Foi um inferno. E ela colocou isso no processo. Querida, as costinhas da coordenadora eram tão grandes que saiu lá, ó, dia 25 do 08, archive-se.
559	A: O que é isso ....
560	D: O Unibanco tá lá, na escola, é folder que não pode mais, gente, vocês não imaginam, virou um marco de terrível, o Unibanco ta lá, como é, como é o nome daquele negócio...que tem aluno-monitor... é aquele negócio que ... PROJOVEM... Projovem.
561	E: Projovem...
562	A: Projovem.
563	D: Projovem. Gente, eu nunca vi ninguém não, do projeto, nunca vi. Eu sei que de vez em quando vão umas pessoas lá, aparecendo com uma blusinha, aquela blusinha azul, e com logotipo aqui, de vez em quando você vê; e o outro folder enorme, do lado de fora da J. G., na 28 de setembro: Vestibular comunitário..Segunda à sexta, turno da noite...
564	B: Ah, eu já vi ess...
565	D: HAHHAHA, vivendo e aprendendo, tá me fazendo um favor, porque eu não conheço.
566	B: Caramba, isso é muito sério...
567	D: Sério ? É sério. Mas isso todo mundo sabe, querida. Todos fecham os olhos, tá ? Isso todo mundo sabe. Isso que eu tô falando aqui eu não tenho o mínimo medo de falar, porque todo mundo sabe disso, e fecha-se. Anteontem, seu governador disse na televisão assim: _ pois é, porque a segurança está assim porque desde que os comandos da polícia militar começaram a ser indicados por políticos... me deu vontade de entrar na televisão e mandar ele para a p.q.p. e dizer para ele o seguinte: pois é, mas na secretaria de educação é a mesma coisa, nas escolas o senhor não vê isso.
568	B : É verdade.
569	A: É.
570	P: Ora, pomba.
571	B: É verdade.
572	D: É isso que está acontecendo. Gente, o dinheiro está rolando muito.
573	E: Não é só na secretaria de segurança...
574	D: Então escola... aqui, não, que isso aqui é titica. Escola da noite é titica. Eles não tem nem

	olho pra escola da noite, político não tem nem olho para escola da noite, porque o número de aluno é desse tamaninho.
575	B : Pequeno.
576	D: Então a verba de merenda é desse tamaninho, eles não tem olho. Agora, escola de três turnos...
577	B: Grande...
578	D: Aí é um pega pra capar, é briga que só falta... é uma máfia. É uma máfia... e não vai ter dinheiro para nos pagar nunca. Não vamos receber nunca, para os ##### jamais. Enquanto esses tamanduás estiverem lá na porta do formigueiro. Nunca.
579	B: É ...
580	A: Não precisa nem responder como você se sente nesta profissão, né.
581	Todos: risos.
582	B: Eu falei que eu fico muito preocupada, né.
583	A: Apesar dos pesares eu ainda faço com prazer. Eu dou aulas há 17 anos, mas faço com prazer. Não me arrependo. Não me arrependo.
584	B: Eu me sinto bem! Tem que gostar, eu gosto de ser professor. Eu me sinto bem, eu gosto de ser professora. Eu gosto da minha profissão. Quando eu passo, às vezes, um aluno na sala, interessado, motivado; no ano passado, por exemplo, aqui na escola mesmo, quando um aluno meu de 8ª série, é agora 9º ano..., eu falando que eles continuassem, estudassem... dando uma mensagem na turma... um aluno meu se emocionou, ficou com o olho cheio d'água... quer dizer, isso, realmente, me faz acreditar...
585	A: Exato...
586	B: Quer dizer... eu toquei aquele aluno...
587	A: Exato, mas é disso ...
588	B: Então isto me faz prosseguir...um aluno, as vezes, que se emociona, que fala, né...
590	E: Eu gosto ...
591	B: Então você que aquele aluno, realmente, você conseguiu alguma coisa com ele...
592	A: É.
593	B: Então isso dá realmente estímulo pra você continuar...
594	E: Mas também eu fico triste...
595	A: Também...
596	E: #####
597	A: Pelo excesso de trabalho que nós temos, né, que não deveria ser uma categoria tão sacrificada, né, que nós somos muito sacrificados, mais ainda é uma profissão que gratifica, eu penso dessa forma.
598	B: Eu gosto, infelizmente ou felizmente eu gosto.
599	A: É, eu acho felizmente. Eu não me arrependo de ter mudado de forma alguma.
600	B: Mas eu acho que o professor tem que passar, tem por obrigação ir muito além da disciplina que ele leciona, né...ele realmente tem que ter esse compromisso social e político...

601	A: Na verdade, a gente deixa de fazer um trabalho...
602	E: Ele tem que informar
603	B: Informar e formar.
604	A: É, informar e formar.
605	B: Isso eu acho muito interessante...
606	A: A gente não faz só trabalho pedagógico, não. A gente dá a eles uma esperança de vida.
607	B: Uma esperança de vida.
608	E: E muitas vezes, muitos que chegam aqui não tiveram orientação nenhuma, não sabem pedir “com licença”, “obrigado”...
609	B: Não, eles não tem orientação nenhuma, eles são muito desassistidos...
610	A: Vocês não estavam ontem, a Fulana leu uma... eu vou pedir para ela ler de novo, ela leu uma carta da aluna Fulana de Tal ...
611	E: Ah, eu vi...eu li a carta, ela levou a carta pra eu ler...
612	A: Ah, ela levou a carta... agradecendo...falando da característica de cada um...
613	B: Olha que coisa linda!
614	A: Como isso tocou ela...
615	B: Isso dá um estímulo ... Isso faz você acreditar que você é importante.
616	A: Isso faz você sentir que a sua profissão é importante, importante pra alguém...
617	B: Eu gosto de ser professor porque eu acho que professor é uma profissão de suma importância pra sociedade. Apesar dessa sociedade querer, né, mexer com minha estima, com a minha auto-estima, eu não deixo. Eu tenho plena consciência de que eu sou um ser responsável e de extremamente importante pra sociedade na qual estou inserida, eu tenho muita clareza da minha posição na sociedade, do meu papel e da minha importância...mais do que desmerecer o profissional da educação mas eu tenho nessa parte da auto-estima,muito elevado, eu tenho muito orgulho do que faço, do papel de ser educador e transformador da sociedade.
618	A: Em momento algum eu sinto vergonha de assumir que sou professor, porque muitos têm vergonha de assumir.
619	[silêncio]
620	A: Acabou? Zé-fini?

## ANEXO I

Notícia 1: Acessada em 17/06/2008

Site Matéria

<http://www.abpbrasil.org.br/clipping/exibClipping/?clipping=1355>

Clipping do dia: 02/01/2006

Data de veiculação: 01/01/2006

Profissão: professor. Diagnóstico: estresse

Veículo: Parana On-line

Seção: Extra

Data: 01/01/2006

Estado: PR

### **Problema é mais grave do que parece. Sem professores, alunos podem perder parte do ano letivo**

Diz o ditado popular que o trabalho dignifica o homem. Porém, em alguns casos, ele também pode causar estresse ou trazer distúrbios psicológicos. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), profissões como médico e professor, estão entre as mais desgastantes, de modo que entre esses profissionais, a incidência de afastamento por recomendação médica é significativa.

Entre os professores, o contato direto com o público, no caso com os alunos, é o agravante para a deflagração de doenças psicossomáticas. "Lidar com outras pessoas, com o grau de responsabilidade de um professor, pode ser muito desgastante", diz a psicóloga Rosa Endo.

O aumento cada vez mais significativo de casos de afastamento de professores por problemas psicológicos, segundo a profissional, está diretamente ligado à mudança cultural em sala de aula. "A dinâmica educacional mudou e os alunos já não mantêm o mesmo respeito que tinham em relação ao professor em outros tempos. Está mais difícil para eles lidarem com os estudantes, cujos limites se perderam", acredita.

Porém os alunos mal comportados não são os únicos causadores dos problemas psicológicos em professores. O excesso de trabalho também conta pontos para o desgaste mental. "É um reflexo da remuneração insuficiente. Para ganhar mais, alguns professores dão aulas em duas ou mais escolas. Pior que isso, muitas vezes não têm uma válvula de escape, momentos de lazer."

No caso dos professores, os problemas mais comuns são o estresse e a Síndrome de Burnout, que se resume na desmotivação em continuar no magistério. "Esses problemas existem há um bom tempo, mas hoje estão em maior evidência."

Os reflexos dos males psicológicos podem se traduzir em agressividade excessiva, descontrole emocional ou depressão. "No caso do estresse, a manifestação de sintomas pode vir no corpo, como dores-de-cabeça, dores pelo corpo ou no estômago."

Uma vez diagnosticado o problema, não há saída senão o afastamento do professor para o tratamento, que pode ser apenas através de terapia ou se estender, em casos mais graves, para atendimento psiquiátrico, com medicação. "Depende de cada caso, mas o tratamento é sempre necessário, sob o risco de agravamento caso não haja intervenção."

### **Prevenção**

Como em todos os males físicos ou psicológicos, a prevenção é o ideal. Muitas escolas têm desenvolvido momentos de pausa para ginástica laboral, porém a saída mais eficiente, segundo a psicóloga, é tentar buscar locais alternativos para as aulas. "Com a agenda cheia, dificilmente os professores conseguem uma pausa. O interessante é mudar de ambiente, o que também ajuda a tornar os alunos mais interessados. Porém, tudo depende da disciplina ministrada."

### **Prevenção desenvolvida pela Prefeitura de Curitiba**

O programa Saúde Mental, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Curitiba, caminha na filosofia que prega que é melhor prevenir do que remediar. Segundo o médico-ocupacional Paulo Coelho, os números de

professores da rede municipal de ensino não fogem aos números da população comum, mas há um trabalho para que eles sejam cada vez menores.

"Quanto maior o número de afastamentos, mais onerosa a reposição, pois o professor afastado continua recebendo, mas faz-se necessário a contratação de substitutos. É uma situação extremamente complicada", diz. Através do programa, é repassado aos professores os sintomas do estresse e métodos de como lidar com ele, especialmente como se prevenir, antes que se torne um mal maior. Ele foi desenvolvido pelo departamento responsável pela saúde no trabalho, existente na prefeitura desde 1973, vinculado à Secretaria Municipal de Recursos Humanos.

"Temos fichas de dados anualmente para fazer o monitoramento das doenças, físicas ou psicológicas, de todos os trabalhadores. A partir daí, sabemos onde devemos trabalhar mais forte e desenvolver frentes que possam combater esses problemas", diz o coordenador do departamento, Edevar Daniel. Segundo o médico Paulo Coelho, o nível de afastamento de professores por questões de ordem psicológica é de 15% a 20%, mas não há como especificar os motivos exatos desses males.

"A maior parte dos casos é estresse ou depressão, mas não há como precisar que a causa seja, de modo específico, decorrente da profissão de professor, pois trata-se de problemas multifuncionais. Mas não há como negar que o fato de lidar com crianças pode ser estressante", explica.

Trocando em miúdos, há a possibilidade do problema vir da sala de aula, mas a vida que o professor leva fora das salas de aula também pode ser agente deflagrador do problema. "Uma pessoa que não tem nenhum hobby ou lazer para que se possa desligar do trabalho, tem tendências a desenvolver estresse. O descanso é natural e benéfico para qualquer profissional", diz Coelho.

Além do programa de conscientização saúde mental, a Prefeitura incentiva a prática de atividades através do Curitiba Ativa e incentiva a pausa para a ginástica laboral, entre uma aula ou outra.

### **Afastamento**

Como a maioria dos professores que apresentam problemas de ordem psicológica precisam ser afastados, a prefeitura estuda o incremento da lei municipal de reabilitação, para que o professor afastado não perca os benefícios.

"Deslocado para uma nova função, ele precisa de um curso de capacitação e isso que queremos oferecer. Adaptado a uma nova função, a recuperação certamente é mais rápida", conclui Coelho. (GR)

### **Reclamações constantes**

Como não poderia deixar de ser, o representante legal dos professores - o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), - é o ponto de convergência das queixas de professores que sofrem distúrbios de ordem psicológica. Muitas vezes, eles pedem ao sindicato para intermediar as negociações do afastamento.

Segundo o presidente da APP-Sindicato, José Lemos, as reclamações são contundentes e têm constatação documentada.

"Um estudo da Universidade de Brasília (UnB) revelou dados alarmantes sobre o Paraná. No retrato da escola, há a confirmação de que 62% dos professores da rede estadual de ensino sofrem de algum tipo de problema psicológico", diz Lemos.

As causas citadas por Lemos, que resultam no problema estão diretamente ligadas às condições de trabalho e à remuneração precária dos professores. "Pior que a depressão provocada pelo mau comportamento da classe, são as condições de trabalho precárias. As salas estão lotadas, às vezes tendo que fazer turnos alternados", diz o sindicalista.

### **Perícia**

A perícia médica do governo do Estado não costuma separar os tipos de problemas psicológicos que atingem professores e funcionários da Secretaria Estadual da Educação. Porém, os dados fornecidos ficam muito abaixo do revelado na pesquisa da UnB. Pelo menos em 2005, o número de professores e funcionários da educação estadual que sofreram problemas psicológicos foi de 5.623 e de distúrbios de fundo nervoso, 412.



## ANEXO J

Notícia 2: Acessada em 17/06/2008

[http://www.hojenoticia.com.br/editoria\\_materia.php?id=16858](http://www.hojenoticia.com.br/editoria_materia.php?id=16858)

Edição: 635 Data:18/05/2008

### Estresse dentro e fora da sala de aula

*Manoel Messias*

Apesar de não haver uma pesquisa completa e detalhada sobre o assunto, sabe-se que um percentual significativo dos professores sofre com estresse, depressão e outros distúrbios psicológicos. Dados da Organização Internacional do Trabalho indicam que profissões como médico e professor estão entre as mais desgastantes, colocando esses profissionais em um grupo em que é maior a incidência de afastamento por recomendação médica. Uma pesquisa feita no ano passado pelo Ibope a pedido da revista Nova Escola com 500 professores de redes públicas das capitais revelou que mais da metade dos entrevistados sofre de estresse. Entre as queixas frequentes estão dores musculares e algum tipo de mal-estar, citadas por 40% deles. Na rede municipal de Goiânia e na rede estadual, em Goiás, não há estudo ou estatística sobre os males que afligem os professores. Também não há programas preventivos para identificar e evitar os distúrbios antes que a situação piore e o professor seja afastado da sala. Há apenas algumas pesquisas acadêmicas que indicam a gravidade do problema

"A educação está em perigo, o impacto do trabalho na saúde do trabalhador em educação já está explodindo na saúde mental, física, emocional e espiritual das pessoas e nas instituições educacionais. As relações desumanizadas, coisificadas trazem perda de energia, exaustão emocional. Tudo isso está corroendo lenta e gradualmente os pilares humanos e educacionais. A pessoa desiste estando trabalhando, as relações e a profissão se transformam num faz de conta", diz Genivalda Araújo Cravo dos Santos, professora de História da Educação Básica das redes estadual e municipal de Educação.

O aumento de casos de afastamento de professores por problemas psicológicos é uma questão complexa, estudada por Genivalda, doutoranda e mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Goiás (UCG). As causas apontadas são uma série de situações e comportamentos que vão além dos muros das escolas. Excesso de trabalho, reflexo da remuneração insuficiente, condições precárias de trabalho, salas de aula superlotadas, alunos indisciplinados e violentos são alguns fatores indicados como causa do problema.

A dificuldade de relacionamento com crianças e jovens em classe é uma das principais queixas dos professores. Na pesquisa Nova Escola Ibope, a indisciplina foi citada como o principal problema em sala de aula por 46% dos entrevistados.

Para enfrentar a situação, o remédio é conhecido, porém sua aplicação não é fácil, já que significaria uma verdadeira mudança no modelo educacional. Escola e professores devem definir claramente a prática educacional e pedagógica a ser adotada. Os professores devem ser qualificados e ter reconhecimento social e financeiro.

O conjunto dos problemas psicológicos decorrentes do trabalho de professor é descrito pelos estudiosos como síndrome de Burnout, doença que acomete qualquer profissional que trabalha com afetos, com outros seres humanos, com o cuidado. Atinge preferencialmente, portanto, trabalhadores de áreas como educação, saúde, segurança pública, executivos e gerentes, recursos humanos.

"Com relação à educação, os índices são alarmantes. Conforme pesquisas desenvolvidas, já é uma epidemia no Brasil, em função do profissional ser um idealista e as competências exigidas, condições de trabalho, as cobranças, frustrações, decepções profissionais, os problemas enfrentados nos locais de trabalho, a burocratização, a perda de sentido no trabalho; enreda o profissional numa cilada exaustiva, despersonalista e sem prazer de atuar profissionalmente", explica Genivalda Araújo.

"As conseqüências sintomatológicas incidem tanto no físico, mental, emocional, espiritual. O profissional é acometido por doenças psicossomáticas e não sabe o porquê; essa é uma doença que contamina o meio com negatividade, pessimismo, irritação, intolerância, tudo vai mal. A pessoa perde o sentido e o significado de vida no trabalho", diz a professora, que desenvolveu tese de mestrado sobre a síndrome e que em breve será publicada em livro.

De acordo com a professora, no Brasil falta reconhecimento da síndrome de Burnout pelos órgãos oficiais (comunidade médica e gestores públicos), o que impede a prevenção, via políticas públicas que privilegiem a qualidade de vida dos trabalhadores em educação.

"Se continuarmos negando a existência dessa doença e as suas conseqüências em todos os âmbitos profissionais e pessoal estaremos contribuindo para a falência da educação e mais gastos com a saúde, licenças médicas e processos jurídicos", alerta.

Indisciplina e revolta

O drama de se sentir improdutivo e rejeitado é enfrentado por muitos professores e pode estar relacionado com fatos que vão desde a indisciplina dos alunos, condições precárias de trabalho, má remuneração e até mesmo a falta de qualificação profissional. Em Goiânia, uma professora da rede municipal, há mais de 20 anos na sala de aula, corre o risco de ser afastada do trabalho devido a problemas de relacionamento com seus alunos, crianças em fase de alfabetização. Ela procurou a reportagem do HOJE e, em tom de desabafo, se diz discriminada e desvalorizada e reclama da falta de um programa para atender alunos que extrapolam os limites aceitáveis de indisciplina.

No caso concreto dela, a acusação ainda não lhe foi formalmente feita, já que não teve acesso ao processo interno, mas se deve a uma suposta agressão a um aluno quando este se recusou a obedecer ordem para parar um ato de indisciplina. A professora teria segurado o braço do aluno com força para contê-lo. A mãe da criança reclamou e foi aberto um procedimento interno que pode culminar com o afastamento da professora da sala de aula. "Estou revoltada porque a direção da escola tem pleno conhecimento que se trata de um aluno problemático, que agride os colegas e professores, e ele não foi encaminhado para ajuda psicológica. No fim da história, eu estou sendo punida", desabafa a professora, que passará por avaliação psiquiátrica pela junta médica da Prefeitura e poderá ser afastada de suas funções em sala de aula.

## ANEXO K

Notícia 3: Acessada em 17/06/2008

[http://www.apoesp.org.br/especiais/saude\\_professor.htm](http://www.apoesp.org.br/especiais/saude_professor.htm)

### SAÚDE DOS PROFESSORES

Em 2003, durante o XIX Congresso, a APEOESP realizou pesquisa sobre as condições de trabalho e as conseqüências à saúde dos professores. Veja aqui os dados preliminares desta pesquisa.

#### Saúde do professor

##### Professores estão sujeitos ao estresse...

O ensino possui características particulares, geradoras de estresse e de alterações do comportamento dos que nele trabalham. Estudos realizados em diversos países da América e da Europa têm demonstrado que os docentes estão permanentemente sujeitos a uma deterioração progressiva da sua saúde mental.

O estresse já é reconhecido por organismos internacionais como "enfermidade profissional", cujos efeitos atingem inclusive o ambiente escolar. É considerado pela OIT não somente como um fenômeno isolado mas "um risco ocupacional significativo da profissão".

##### ... e às doenças profissionais

Por outro lado, as especialidades médicas ligadas ao maior número de dispensas para o pessoal docente são, em diferentes países, as de psiquiatria, neurologia, otorrinolaringologia, reumatologia, traumatologia, hematologia e doenças cardiovasculares, o que tem permitido caracterizar um quadro de doenças profissionais da categoria. No Brasil é grande o número de professores "readaptados" (afastados temporária ou permanentemente para atividades administrativas) afetados por uma ou algumas doenças desse conjunto, ou de professores que se mantêm com sucessivas licenças-saúde e, não raro, como objeto de desprezo e como fonte de problemas para os quadros docente e discente.

##### A fadiga mental acontece quando há...

1. trabalho que exige muita atenção com o público;
2. conflitos nas relações pessoais motivados ou acentuados pela múltipla convivência (idem para aumento de possibilidade de contrair doenças infecciosas, parasitárias, etc.);
3. autoritarismo burocrático;
4. excesso de responsabilidade para o tempo e os meios de que dispõe, obrigando-se o professor a realizar mal o seu próprio trabalho;
5. insegurança cotidiana típica de serviço sobre o qual não se podem estabelecer normas precisas e quantidades de ações que resultem, necessariamente, no objetivo desejado, e conseqüente dificuldade de avaliação quanto aos resultados alcançados.

Além da sobrecarga psíquica, problemas físicos:

1. irritações e alergias especialmente na pele e nas vias respiratórias provocadas pelo pó de giz;
2. calos nas cordas vocais;
3. sobrecargas musculares e para o sistema circulatório provocadas por excessiva permanência em posturas incômodas (muito tempo em pé ou em assentos não ergonômicos);

Professores de outros países também sofrem com as doenças profissionais?

Instituições de pesquisa em países como Suécia, França, Alemanha e Espanha revelam

uma grande corrida de professores a tratamentos psicoterapêuticos. Nestes países, o risco de esgotamento físico e mental é a causa do crescente abandono da docência. Na França, estudos sobre a saúde mental dos docentes mostram que os diagnósticos mais freqüentes são: estados neuróticos (27%); estados depressivos (26.2%) personalidades e caracteres patológicos (17,6%) estados psicóticos, psicoses maníaco-depressivas (7,4%) e esquizofrenias (6,6%). Esses estudos mostram também que a freqüência desses diagnósticos é maior entre docentes do que em outros grupos profissionais.

Por isso é compreensível que a preocupação dos organismos internacionais com as condições do trabalho escolar volte-se também para a saúde dos professores: para que se permita um ótimo desenvolvimento do processo de aprendizagem e melhor qualidade do ensino, é necessário o bem estar integral, físico, psíquico e social de toda a comunidade educativa escolar.

### **No Brasil, as condições de trabalho pioram a situação**

Em outros países, tentam-se compensar as estressantes características do trabalho docente com melhorias das condições de trabalho. A Conferência Intergovernamental Especial sobre a situação do pessoal docente convocada pela UNESCO em colaboração com OIT em Paris, 1966, por exemplo, recomenda a melhoria das condições de trabalho como elemento central para a melhor qualidade na escola, das quais entre 18 e 24 de atenção direta ao alunado (observando-se que essa diferença não é ainda suficiente para atender às tarefas extra-classe tais como programação, coordenação, auto-preparação, preparação e correção de provas e de exercícios, preenchimento dos diários de classe, elaboração das médias, etc.). No Brasil, entretanto, as jornadas situam-se em torno de 45 aulas semanais, sendo raros os casos em que parte desse tempo (em geral entre 10% e 20%) é dedicado aos trabalhos extra-classe. Com isso muitas dessas atividades inerentes ao ensino têm que ser realizadas em casa pelo docente. A sobrecarga de horas extraordinárias (além de tudo não pagas) tem efeitos particularmente nocivos sobre as condições de trabalho (e de saúde dos educadores), uma vez que torna mais acentuadas as condições já estressantes do trabalho realizado em "condições normais".

### **Excesso de alunos por classe**

Ainda segundo a conferência UNESCO/OIT, o número adequado de alunos por classe deve situar-se entre 20 e 30 no máximo, uma vez que as classes menores favorecem o estudo e a atenção docente individualizada, além de reduzirem a tensão e a intensidade da tarefa docente, corrigindo importante fator de estresse. Observe-se que no Brasil, não raro, o número de alunos é superior a 50 por classe. Há professores que chegam a lecionar para até cerca de mil alunos, em até mais de vinte classes.

No Brasil verifica-se, portanto, que as más condições de trabalho acentuam de maneira dramática a penosidade da profissão de professor, especialmente por que acrescentam:

1. Sentimento de desprestígio pelos maus salários (a falta de reconhecimento social é fonte de mal-estar no trabalho);
2. submissão a jornadas excessivas;
3. falta de perspectivas profissionais;
4. insegurança, ansiedade e angústia, provocadas pelos baixos salários e pela instabilidade no cargo;
5. incapacitação provocada pela escassez de recursos didáticos;
6. Conseqüências negativas para o resultado do trabalho que realizam e para sua própria pessoa.

### **As professoras são mais atingidas:**

Estudos têm demonstrado que a crença generalizada de que as professoras faltam mais à escola que os professores não corresponde à realidade. No entanto, estando submetidas à dupla jornada de trabalho, ficam mais suscetíveis aos acidentes de trabalho e às

doenças profissionais, doenças crônicas e aos quadros depressivos. Embora a mulher assuma maior responsabilidade frente às tarefas domésticas, suas faltas são semelhantes ou mesmo ligeiramente inferiores às dos homens. Porém é maior o número de faltas de professoras justificadas por dispensas médicas, o que mostra a maior incidência nas mulheres de doenças tipicamente profissionais da docência.

**CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**

**[LINK: SAÚDE DO PROFESSOR, DADOS PRELIMINARES](#)**

## ANEXO L

## Notícia 4

Quarta-feira, 15 de outubro de 2008 O GLOBO ECONOMIA

# Duas décadas para universalizar ensino básico

Ipea revela que, apesar de avanços, meta de escolaridade de 11 anos para todos no país ainda vai demorar

**Geralda Docca**

• BRASÍLIA. Apesar dos avanços obtidos na área educacional desde os anos 1990, o Brasil somente conseguirá atingir a escolaridade obrigatória prevista na Constituição — oito anos de estudo, o ensino fundamental — em 2012. Para alcançar 11 anos, o que corresponde ao ensino básico (o antigo 2º grau), será necessário um tempo ainda maior, duas décadas e meia. Essa foi a conclusão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) após analisar os dados do indicador contidos na edição de 2007 da Pesquisa por Amostra de Domicílios (Pnad), conduzida pelo IBGE.

Segundo o estudo, o número médio de anos de estudo saltou de 5,2 em 1992 para 7,3 no ano passado. Ou seja, o país consegue adicionar apenas um ano e meio na escolaridade média dos brasileiros a cada dez anos. A forma desigual como o Indicador melhora é outro aspecto negativo apontado pelo Ipea.

O levantamento mostrou ainda que, nos últimos 14 anos, a taxa de analfabetismo recuou 7,2 pontos percentuais, saindo de 17,2% para 10%, o que representou uma média de 0,5 ponto

percentual ao ano. Entretanto, o percentual ainda está muito acima do de países da América do Sul como Argentina e Chile, que apresentam taxas registradas apenas na Região Sul do Brasil (5,4%), disse o pesquisador do Ipea Jorge Abrahão.

Além disso, a redução do analfabetismo ocorreu de forma desigual no país: entre regiões e raças. A taxa no Nordeste, por exemplo, ainda é o dobro da média nacional. Sul e Sudeste apresentaram os melhores indicadores, com 5,4% e 5,8%, respectivamente. Entre os brancos, o percentual de pessoas que não sabe ler e escrever é de 6,1%, e entre os negros é de 14,1%.

**Analfabetismo varia por região e raça, diz Ipea**

A taxa de analfabetismo entre os jovens (até 24 anos) é inferior à dos adultos, o que, na avaliação do Ipea, é um reflexo da política de universalização do ensino fundamental, iniciada pelo governo Fernando Henrique.

— O analfabetismo é heterogêneo. Quem está nos grandes centros urbanos, é branco e mora nas regiões Sul e Sudeste está em situação mais favorável — afirmou Abrahão, acrescentando que a situação reproduz

desigualdades e menos oportunidades de emprego.

O Ipea apontou também que o problema da escolarização atinge mais as faixas etárias entre 15 e 24 anos, pois a maioria dos jovens nessa idade, apesar de estar na escola, está atrasada nos estudos. Segundo a pesquisa, 82,1% dos jovens entre 15 e 17 anos estão na escola, mas apenas 48% deles estão na série adequada. Entre 18 e 24 anos, o situação é pior: apenas 13%.

Segundo o Ipea, as deficiências educacionais, sobretudo no ensino médio, têm efeitos negativos na vida profissional dos jovens. Em 2007, 4,6 milhões de jovens estavam desempregados, o que representava 63% do total de desem-

pregados do país. Em contrapartida, as contratações de jovens com carteira assinada subiram nos últimos dois anos.

Ao analisar dados de moradia, o órgão apontou que quase metade dos jovens dos centros urbanos (48,9%) moram em favelas. Além disso, 28 milhões de jovens vivem em condições inadequadas, sem água canalizada

e sem rede de esgotos.

O estudo também reafirmou a persistência da desigualdade racial e seus efeitos nos rendimentos das famílias. Em 2007, a renda média das famílias brancas representava pouco mais de duas vezes (2,06) o valor auferido pelos negros. Em 2000, essa diferença era de 2,4 — valor que se manteve desde 1986.

— Esses dados são preocupantes e reforçam a persistência da desigualdade racial e histórica no Brasil, disse o pesquisador do Ipea, Mário Theodoro.

Na avaliação do Ipea, a perspectiva otimista para o país somente pode acabar com esta situação em 2029, mantido o atual ritmo. No entanto, para isso, este cenário é provável caso não sejam criados programas específicos para a população negra.

Segundo ele, políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família, já estão em vigor e quem tinha que ser beneficiado por esses programas já o foi. A pesquisa mostrou que a queda na desigualdade de renda entre brancos e negros deveu à melhoria geral da distribuição de renda. ■

**O nível de escolaridade**

Para atingir o ensino fundamental obrigatório (oito anos) EM 2012  
Para atingir o ensino básico (11 anos) EM 2033

**NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDO**

Ano	1992	1997	2001	2007
Valor	5,2	5,8	6,4	7,3

**TAXA DE ANALFABETISMO**

Ano	1992	1997	2001	2007
Valor	17,2%	14,7%	12,4%	10%

**DESIGUALDADE RACIAL/RENDA DAS FAMÍLIAS**

Em 1986: famílias brancas recebiam 2,4 vezes mais que as famílias negras  
Em 2007: famílias brancas recebiam 2,06 vezes mais que as famílias negras

Projeção igualdade racial de renda familiar: 2029

Fonte: Ipea



EMANUELLA, MARIA de Lourdes e Nely festejam 60 anos de formadas no Instituto de Educação

## 60 anos depois...

Ex-normalistas celebram formatura com missa e almoço

Ludmila Curi

• Quando se ouvia o apito de Dona Palmira nos corredores da escola, era hora de entrar na linha. Ela era austríaca e, aos 70 anos, inspetora-chefe do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A história faz parte das memórias das ex-alunas Nely Renée, Emanuella Lauria e Maria de Lourdes Magalhães, que hoje já ultrapassaram a idade da temida funcionária. A primeira, com 81 anos, e as demais, com 79, comemoram seis décadas de formadas no curso normal da instituição. A data será celebrada amanhã, com uma missa, às 11h, na Igreja de Nossa Senhora do Carmo, na Praça Quinze, e um almoço.

— Naquela época, só tinha o instituto para a formação de professores e a nossa entrada na rede escolar municipal era praticamente automática — disse Maria de Lourdes.

Nos anos 1940, ser normalista enchia a família de orgulho e despertava interesse nos rapazes. Depois de formada, o título de professora era bem visto na sociedade, que ainda não sofria com as restrições da violência.

— A gente recebia o salário em dinheiro. Ficava sentadinha esperando o pagador e tinha que conferir tudo na frente dele. Não tinha violência naquela época. Eu andava sozinha, quando ainda estava escurinho, toda a Rua Pinto de Figueiredo até a Praça Saénz Peña — contou Nely.

Maria de Lourdes foi a única que optou por seguir carreira na "zona rural".

— Eu quis ir para a zona rural, que era Campo Grande, Santa Cruz, Santíssimo e Pedra de Guaratiba. Lá tinha apiário, galinheiro, horta... Achei interessante, porque morava numa casa grande, na Tijuca, e já gostava de cultivar — disse.

O trio estudava no Instituto de Educação quando o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial. Como o instituto investia numa formação cívica, as normalistas tricotavam capuzes para o expedicionários, mas também tentavam salvar alguns do recrutamento.

— Na época, muitas colegas casaram no civil para o noivo não ir para a guerra. Elas continuavam morando com os pais, e só depois da formatura realizavam a cerimônia na igreja e consumavam a união — disse Nely.

A vida social das normalistas era marcada por chás-dançantes, organizados para arrecadar fundos para a formatura. O coro da escola era regido pelo maestro Villa-Lobos.

— Ele era um mal-humorado — disse Nely.

O prestígio garantiu à turma de 1948 colação de grau no Teatro Municipal, missa na Candelária e baile no ginásio do instituto. Hoje, o curso normal superior está ameaçado. Um projeto da Secretaria estadual de Ciência e Tecnologia estuda a transferência da gestão do Instituto para a Uerj, e sua incorporação pelo curso de graduação em pedagogia.

**ANEXO N**Notícia 6: Projeções para o Brasil: [www.ideb.inep.gov.br](http://www.ideb.inep.gov.br)**IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL**

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
<b>TOTAL</b>	3,8	<b>4,2</b>	3,9	6,0	3,5	<b>3,8</b>	3,5	5,5	3,4	<b>3,5</b>	3,4	5,2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Pública</b>	3,6	<b>4,0</b>	3,6	5,8	3,2	<b>3,5</b>	3,3	5,2	3,1	<b>3,2</b>	3,1	4,9
<b>Federal</b>	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	<b>5,7</b>	5,6	7,0
<b>Estadual</b>	3,9	<b>4,3</b>	4,0	6,1	3,3	<b>3,6</b>	3,3	5,3	3,0	<b>3,2</b>	3,1	4,9
<b>Municipal</b>	3,4	<b>4,0</b>	3,5	5,7	3,1	<b>3,4</b>	3,1	5,1	2,9	<b>3,2</b>	3,0	4,8
<b>Privada</b>	5,9	<b>6,0</b>	6,0	7,5	5,8	<b>5,8</b>	5,8	7,3	5,6	<b>5,6</b>	5,6	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar.