

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“O QUE ACONTECEU COM A ESCOLA CIDADÃ?”:  
efeitos de sentidos sobre a Escola por Ciclos  
em Porto Alegre**

Kelly da Silva Fernandes

Porto Alegre  
2018

Kelly da Silva Fernandes

**“O QUE ACONTECEU COM A ESCOLA CIDADÃ?”:  
efeitos de sentidos sobre a Escola por Ciclos  
em Porto Alegre**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, linguagem e currículo

Porto Alegre  
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Fernandes, Kelly da Silva

"O que aconteceu com a Escola Cidadã?": efeitos de sentidos sobre a Escola por Ciclos em Porto Alegre / Kelly da Silva Fernandes. -- 2018.

214 f.

Orientador: Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Ciclos de Formação. 2. Escolas Municipais de Porto Alegre. 3. Escola Cidadã. 4. Análise de Discurso. 5. Michel Pêcheux. I. Luzzardi Fiss, Dóris Maria, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Kelly da Silva Fernandes

**“O QUE ACONTECEU COM A ESCOLA CIDADÃ?”:  
efeitos de sentidos sobre a Escola por Ciclos  
em Porto Alegre**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 jan. 2019.

---

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora

---

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar – UFRGS/PPGEdu

---

Profa. Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa – UFRGS/FACED

---

Prof. Dra. Ana Boff de Godoy – UFCSPA

## **A Flor e a Náusea**

Preso à minha classe e a algumas roupas,  
vou de branco pela rua cinzenta.

Melancolias, mercadorias, espreitam-me.

Devo seguir até o enjôo?

Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:

Não, o tempo não chegou de completa justiça.

O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.

O tempo pobre, o poeta pobre  
fundem-se no mesmo impasse.

[...]

Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralitem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.

Suas pétalas não se abrem.

Seu nome não está nos livros.

É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.

Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.

Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(Carlos Drummond de Andrade, em *A Rosa do Povo*)

À minha mãe, à minha irmã, ao meu pai (in memoriam) e às minhas avós: vocês sabem que família é nunca abandonar ou esquecer.

Ao Pedro, pela preocupação amorosa e pelo apoio de todas as horas.

Aos meus colegas na trincheira da educação – vamos de mãos dadas.

Aos nossos alunos, pequenos questionadores, por quem, todo dia, lutamos a boa luta.

## Agradecimentos

A possibilidade dessa dissertação só aconteceu em virtude de tudo que vivi, como pessoa, como professora e como pesquisadora. A caminhada do aprender, que iniciei como aluna e que, hoje, também percorro, ensinando e produzindo conhecimento, teve muitos companheiros. Mudei, mudamos, a cada contato, por isso essas interações foram vitais para o desenvolvimento dessa pesquisa. Dada a impossibilidade de nomear todos, um a um, agradeço simbolicamente aos que se envolveram na dissertação, pretendendo, dessa forma, demonstrar minha gratidão a todos que fizeram de mim o que sou.

Agradeço às colegas municipais da escola que foi palco das conversas registradas, recortadas e analisadas aqui: Hortênsia, Dália, Margarida, Tulipa, Jasmim e Eufrásia. Além delas, dirijo minha gratidão também à escola e sua direção, que permitiram e colaboraram para que essa flor encontrasse um vão no asfalto para nascer, em tempos tão difíceis para todos. Vocês são meu espelho, como educadores: aprendo todo dia com vocês. E é da força que emanam que alimento minhas próprias forças.

Meu agradecimento especial para minha orientadora, Dóris Maria Luzzardi Fiss, que me propiciou o reencontro com a teoria do discurso, justamente na interface com a educação, lugar no qual me reconheci em casa. Obrigada pela escuta atenta e dedicada, pelo olhar maternal para meu texto e para as diferentes interpelações às quais sou submetida enquanto sujeito do discurso e da escola. Sem isso, não estaria aqui.

Sinto-me não menos grata por participar do *Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso* (GPEAD): agradeço aos colegas Bruna Betamin, Valéria Silveira, Lucas Carboni, Jussana Daguerre e aos colegas que me precederam e que hoje cursam Doutorado, Marcos Salmo e Sandra de Moura. A partilha do conhecimento e das vivências de aula, estudo e eventos foi muito importante para mim. Espero que nossa convivência se estenda no tempo.

Obrigada às amigas que a faculdade e o trabalho me legaram: Michelle, Mirtha e Daniela. O mundo precisa de mais de vocês, são minha inspiração. Sou grata por todo o incentivo e torcida de vocês, que me ajudaram a acreditar que seria possível.

À minha mãe e minha irmã, muito obrigada por nunca me faltarem. A presença de vocês em todos os momentos, do puxão de orelha ao orgulho na vitória, me dá segurança para continuar. Quero ser um dia um pouco das super mulheres que vocês são: amo vocês. À minha amada vó Clair, agradeço pelo carinho e companhia nos momentos em que tudo que eu precisava era de uma pausa e um colo.

E agradeço muito ao Pedro, por estar do meu lado na difícil travessia desse rio chamado mestrado, ajudando a guiar o barco. Amor é mais que uma palavra.

## RESUMO

A pesquisa presente se constitui de uma análise de discursos enunciados por seis professoras de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre em situação de grupo focal no segundo semestre do ano de 2018. Ela assume como objetivo evidenciar sentidos de cidadania que ressoam, ou não, no discurso docente a fim de compreender as particularidades da instituição educacional e eventuais transformações nos sentidos de cidadania, considerando um recorte temporal que inicia na época da implantação dos ciclos e se estende até a atualidade. A dissertação é resultado de uma investigação derivada de interesse que motivou a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Letras, em 2008, e, tendo permanecido, se materializou ao longo do Mestrado em Educação em estudo cuja temática principal corresponde à interpretação dos sentidos de cidadania na escola desde um viés discursivo. Quanto aos sentidos de cidadania, essa pesquisa objetiva identificar relações estabelecidas desde os discursos docentes dessa escola ciclada, compreendendo de que forma neles ressoam discursos outros e como isso determina os processos de assujeitamento ideológico dos sujeitos participantes. Os discursos analisados representam uma das possibilidades de realização do discurso pedagógico como ocorre na escola, sendo, portanto, aqui regionalizados como filiados a uma Formação Discursiva Escolar, que recebe diferentes adjetivações a fim de explicitar diferentes tendências pedagógicas que se realizam discursivamente: Formação Discursiva Escolar Cidadã e Formação Discursiva Escolar Tradicional / Mercadológica. As conversas do grupo focal formado por seis docentes foram gravadas em dois encontros, em setembro e outubro de 2018. As falas foram organizadas a partir de tópicos guia propostos pela pesquisadora e, posteriormente, transcritas. Oito sequências discursivas constituíram o recorte analisado. Ele foi escolhido a partir da operação de observação do *corpus* na qual se destaca o que é dito demais, o excesso, conforme Aracy Ernst-Pereira e Regina Mutti propõem, buscando que todas as participantes do grupo fossem representadas e que todos os tópicos guia fossem tratados. Além da noção de Formação Discursiva, a pesquisa também mobilizou as noções de Formação Ideológica e de Sujeito, a partir de uma perspectiva de fragmentação em diferentes modalidades de identificação com a forma-sujeito de uma formação discursiva, consoante discutem Michel Pêcheux e, mais recentemente, Freda Indursky. Os efeitos de sentido identificados apontam para, pelo menos, três possibilidades de identificação no interior da Formação Discursiva: Posição-Sujeito Professora Cidadã, Posição-Sujeito Professora Cidadã Subversiva e Posição-Sujeito Professor Infiltrado. A análise também possibilitou uma atualização da pesquisa anterior, relocando as Formações Discursivas Escolares no interior de uma Formação Ideológica Capitalista e acrescentando ao nome da Formação Discursiva Escolar, que organiza os dizeres da escola tradicional, a adjetivação Tradicional / Mercadológica.

**Palavras-chave:** Ciclos de Formação. Escolas Municipais de Porto Alegre. Escola Cidadã. Análise de Discurso. Michel Pêcheux.



## RESUMEN

La investigación presente se constituye de un análisis de discursos enunciados por seis profesoras de una escuela de la red pública municipal de Porto Alegre en situación de grupo focal en el segundo semestre del año de 2018. Ella asume como objetivo evidenciar sentidos de ciudadanía que resuenan, o no, en el discurso docente a fin de comprender las particularidades de la institución educacional y eventuales transformaciones en los sentidos de ciudadanía, considerando un recorte temporal que comienza en la época de la implantación de los ciclos e se extiende hasta la actualidad. La tesina resulta de una investigación derivada de interés que motivó la escritura del Trabajo de Conclusión de Curso de la graduación en Letras, en 2008, y, siendo permanecido, se materializó a lo largo del Máster en Educación en estudio cuya temática principal corresponde a la interpretación de los sentidos de ciudadanía en la escuela desde una mirada discursiva. Respecto a los sentidos de ciudadanía, esa investigación objetiva identificar relaciones establecidas a partir de los discursos docentes de esa escuela ciclada, comprendiendo de que forma en ellos resuenan discursos otros y como eso determina los procesos de asujamiento ideológico de los sujetos participantes. Los discursos analizados representan una de las posibilidades de realización del discurso pedagógico como ocurre en la escuela, siendo, por lo tanto, aquí regionalizados como afiliados a una Formación Discursiva Escolar, que recibe diferentes adjetivaciones para explicitar diferentes tendencias pedagógicas que se realizan discursivamente: Formación Discursiva Escolar Ciudadana y Formación Discursiva Escolar Tradicional / Mercadológica. Las conversaciones del grupo focal formado por seis docentes han sido grabadas en dos encuentros, en septiembre y octubre de 2018. Los hablas fueron organizados a partir de tópicos guía propuestos por la investigadora y, posteriormente, transcritas. Ocho secuencias discursivas formaron el recorte analizado. Ese se eligió a partir de la operación de observación del *corpus* a partir de la cual se destaca lo que se dice demasiado, el exceso, según Aracy Ernst-Pereira y Regina Mutti proponen, buscando que todas las participantes del grupo fueran representadas y que todos los tópicos guía fueran tratados. Además de la noción de Formación Discursiva, la investigación también movilizó las nociones de Formación Ideológica y de Sujeto, a partir de una perspectiva de fragmentación en diferentes modalidades de identificación con la forma-sujeto de una formación discursiva, en conformidad con lo que discuten Michel Pêcheux y, más recientemente, Freda Indursky. Los efectos de sentido identificados apuntan para, al menos, tres posibilidades de identificación en el interior de la Formación Discursiva: Posición-Sujeto Profesora Ciudadana, Posición-Sujeto Profesora Ciudadana Subversiva e Posición-Sujeto Profesor Infiltrado. El análisis también posibilitó una actualización de la pesquisa anterior, reubicando las Formaciones Discursivas Escolares en el interior de una Formación Ideológica Capitalista y añadiendo al nombre de la Formación Discursiva Escolar, que organiza los dichos de la escuela tradicional, la adjetivación Tradicional / Mercadológica.

**Palabras clave:** Ciclos de formación. Escuelas de la red pública municipal de Porto Alegre. Escuela Ciudadana. Análisis de Discurso. Michel Pêcheux.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAAD – Análise Automática do Discurso  
AD – Análise de Discurso  
C.E.R.E.P – *Bulletin du Centre d'Etudes et de Recherches Psychotechniques*  
DP – Discurso Pedagógico  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FD – Formação Discursiva  
FDE – Formação Discursiva Escolar  
FDO – Formação Discursiva Oficial  
FDEC – Formação Discursiva Escolar Cidadã  
FDET – Formação Discursiva Escolar Tradicional  
FDETM – Formação Discursiva Escolar Tradicional/Mercadológica  
FId – Formação Ideológica  
FIdC – Formação Ideológica Capitalista  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LP – Língua Portuguesa  
ONG – Organização Não Governamental  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PSPC – Posição-Sujeito Professora Cidadã  
PSPS – Posição-Sujeito Professora Subversiva  
ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
SD – Sequência Discursiva  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 01 – Escola Cidadã – Porto Alegre.....	18
Tabela 02 – Escola Cidadã – Porto Alegre – Discurso.....	18
Tabela 03 – Escola Cidadã – Porto Alegre – Análise de Discurso.....	18
Tabela 04 – Escola Cidadã – Porto Alegre – Análise de Discurso – Michel Pêcheux.	19
Quadro 01 – Informações das docentes participantes da pesquisa sobre formação universitária.....	55
Quadro 02 – Informações das docentes participantes da pesquisa sobre pós-graduação.....	55
Quadro 03 – Informações das docentes participantes da pesquisa sobre funções na escola.....	56
Quadro 04 – Informações das docentes participantes da pesquisa sobre data de ingresso na rede municipal de Porto Alegre .....	56
Quadro 05 – Base Curricular do II Ciclo.....	59
Quadro 06 – Base Curricular do III Ciclo.....	62
Figura 01 – A proposta e sua vizinhança em SD1.....	66
Figura 02 – Nuvem de palavras derivada da discussão do 1º Tópico Guia.....	70
Figura 03 – Nuvem de palavras derivada da discussão do 2º Tópico Guia.....	73
Figura 04 – Pré-construídos sobre aluno periférico em uma “visão mercadológica de ensino” (nos dizeres de Margarida).....	79
Figura 05 – Escola cidadã: efeitos de sentido de provocação.....	82
Figura 06 – Efeito de sentido de “muito sério”.....	88
Figura 07 – Nuvem de palavras derivada da discussão do 3º Tópico Guia.....	91
Figura 08 – Funcionamento do “mas” refutativo na formulação de Eufrásia.....	94
Figura 09 – A proposta e sua vizinhança em SD5.....	95
Figura 10 – Da Gestão Democrática à Gestão Autoritária: “é muito diferente”.....	96
Figura 11 – Nuvem de palavras derivada da discussão do 4º Tópico Guia.....	97
Figura 12 – Efeitos de sentidos da prática atual proposta pela gestão municipal.....	100
Figura 13 – Nuvem de palavras derivada da discussão do 5º Tópico Guia.....	102
Figura 14 – Descidadanização.....	104
Figura 15 – Nuvem de palavras derivada da discussão do 6º Tópico Guia.....	106

Figura 16 – ...“Atrapalham a vida”.....	108
Figura 17 – Quadro-esquema das FIDs, FDs e posições-sujeito.....	111
Quadro 07 – Análises Discursivas.....	117

## SUMÁRIO

<b>1 PARA EFEITO DE INTRODUÇÃO</b> .....	14	
<b>2 ANÁLISE DE DISCURSO</b> .....	23	
2.1 HISTÓRIA E QUADRO EPISTEMOLÓGICO .....	23	
2.2 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS OU A “CAIXA DE CONCEITOS” .....	27	
2.3 TAREFAS DO ANALISTA DE DISCURSO .....	31	
<b>3 ESCOLA POR CICLOS EM PORTO ALEGRE</b> .....	34	
3.1 ESCOLA E DISCURSO PEDAGÓGICO .....	34	
3.2 ESCOLA POR CICLOS .....	39	
3.2.1 <b>História e princípios</b> .....	39	
3.2.2 <b>Organização do currículo</b> .....	43	
<b>4. SOBRE A(S) PESQUISA(S)</b> .....	46	
4.1 INÍCIOS: um estudo sobre a cidadania no ensino de português .....	46	
4.2 UMA PESQUISA OUTRA: escola por ciclos, escola cidadã .....	49	
4.2.1 <b>Pesquisa qualitativa</b> .....	49	
4.2.1.1 Grupo Focal .....	50	
<b>5 GESTOS DE ANÁLISE, CAMINHOS DE INTERPRETAÇÃO</b> .....	53	
5.1 DA ENTREVISTA AO CORPUS: O RECORTE .....	53	
5.2 DA SUPERFÍCIE LINGUÍSTICA AO PROCESSO DISCURSIVO .....	63	
5.2.1 <b>Operações de observação do <i>corpus</i></b> .....	63	
5.2.2 <b>Gestos de leitura, práticas de análise</b> .....	64	
5.2.2.1 “E era uma proposta para ser desenvolvida na rede [...]”: entre efeitos de sentidos de proposta e de perda .....	64	
5.2.2.2 “[...] a gente está formando quem?”: entre efeitos de sentidos de provocação e abandono .....	70	
5.2.2.3 “... eu tenho medo que isso venha a se perder no futuro...”: entre efeitos de sentidos de (in)segurança .....	90	
5.2.2.4 “[...] toda prática atual [...] parece que desconhece tudo que houve antes [...]”:	entre efeitos de sentidos de imposição e proposição .....	96
5.2.2.5 “O que importa é que seja dentro da sala de aula, daquele quadradinho”: entre efeitos de sentidos de isolamento e reducionismo .....	101	
5.2.2.6 “[...] aqui não tá ainda, completamente [...] por causa da nossa resistência”: entre efeitos de sentidos de desenquadramento e resistência .....	105	
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU EFEITO DE FECHAMENTO</b> .....	114	
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119	
<b>ANEXOS</b> .....	124	
<b>ANEXO I - Glossário</b> .....	125	
<b>ANEXO II – Textos de Apoio para Elaboração dos Tópicos Guia</b> .....	128	
<b>Texto 1 – “Marchezan está certo, os professores estão errados” (David Coimbra)</b> .....	129	
<b>Texto 2 – “David Coimbra e Marchezan Júnior estão errados” (Prof. Alex Fraga)</b> .....	131	

<b>Texto 3 – “Uberização da educação ou nova proposta pedagógica?” (Juremir Machado da Silva)</b> .....	133
<b>Texto 4 – “A complexa rede da educação municipal” (Cíntia Nunes)</b> .....	136
<b>APÊNDICES</b> .....	138
<b>APÊNDICE I – “O ensino de português formando cidadãos: uma análise dos discursos políticos e pedagógicos dos sujeitos e das instituições”</b> .....	139
<b>APÊNDICE II – “Ensinar português é para formar cidadãos – A análise de discurso e a produção de sentidos de cidadania na educação”</b> .....	149
<b>APÊNDICE III – “Efeitos de sentidos sobre a escola por ciclos em Porto Alegre: “O que aconteceu com a Escola Cidadã?”</b> .....	162
<b>APÊNDICE IV – “Escola por ciclos em Porto Alegre e seus efeitos de sentidos: “O que aconteceu com a Escola Cidadã?”</b> .....	173
<b>APÊNDICE V – “Língua Portuguesa, Literatura e cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): ecos do discurso oficial”</b> .....	175
<b>APÊNDICE VI – Carta de Apresentação</b> .....	188
<b>APÊNDICE VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	190
<b>APÊNDICE VIII – Tópicos Guia com Mecanismos de Controle</b> .....	193
<b>APÊNDICE IX – Questionário de Apoio à Pesquisa</b> .....	200
<b>APÊNDICE X – Material preparado para a realização do Grupo Focal</b> .....	202

## 1 PARA EFEITO DE INTRODUÇÃO

Desde meu trabalho de conclusão de curso (TCC) - "**O ensino de português e a formação da cidadania**: uma análise dos discursos políticos e pedagógicos dos sujeitos e das instituições", produzido em 2008 – minha estreia como pesquisadora, tenho interesse em pesquisar sobre educação. O viés discursivo, adotado naquele trabalho, é novamente o que me guia aqui. Em meu TCC, abordei a relação entre a construção da cidadania e o ensino de português a partir da análise de discursos de professores de língua portuguesa e de alunos da educação básica. Sob certo aspecto, ele antecipa a pesquisa que desenvolvi no curso de Mestrado em Educação. Referi-lo, em minha Dissertação, permite que os leitores conheçam momentos anteriores desse caminho que reverbera nos itinerários traçados em tempos mais recentes. Compartilho, então, atadas ao capítulo em que foco especificamente sobre a investigação que realizei ao longo de dois anos (2016 a 2018), em linhas gerais, as opções feitas e as descobertas daqueles idos de 2008 como uma forma de contar um pouco sobre elementos do ontem que fazem parte da pesquisa desenvolvida e apresentada agora.

Quando cursava o quarto semestre da licenciatura em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2006, já estava inserida na biblioteca escolar de uma escola municipal de Viamão (Rio Grande do Sul, Brasil), trabalhando como auxiliar de biblioteca. Nesse espaço, podia observar os professores ministrando aulas. Nessa época, minha única certeza era o desejo de que meu trabalho de conclusão tivesse relação com a prática docente e fosse uma oportunidade de pensá-la teoricamente. Interessei-me pela Análise de Discurso (também designada AD) fundada por Michel Pêcheux (1938-1983), depois de ter cursado as disciplinas *Semântica Frasal e Textual*, *Estudo do Texto* e *Teoria e Prática de Leitura*, quando fui aluna de Freda Indursky e Solange Mittmann, a qual convidei para ser minha orientadora. Por sugestão dela, fiz a disciplina *Introdução à Análise de Discurso (AD)*, para aprofundar os estudos iniciados nas disciplinas anteriores.

Quando ingressei como professora na rede municipal de Porto Alegre, apesar de aprovada em concurso público, não conhecia os Ciclos de Formação. Apenas ouvira falar, vagamente, que as escolas de Porto Alegre eram organizadas por ciclos, no entanto, os conteúdos programáticos cujo estudo era recomendado para o concurso não chamavam a atenção para o funcionamento desse tipo de escola. No meu primeiro dia de aula, soube que trabalharia com C20 e C30 – “a mesma coisa que as antigas 7ª e 8ª séries”, na fala da supervisora (equivalentes a 8º e 9º anos, desde a ampliação do ensino fundamental de oito

para nove anos em 2006<sup>1</sup>). Não havia nada que indicasse que “ciclos” não eram apenas um nome diferente para agrupamentos de séries.

Já lecionava em duas escolas municipais há cerca de dois anos quando li, pela primeira vez, por orientação de meu supervisor da época, um documento chamado **Caderno Pedagógico 9 – Ciclos de Formação Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã**, publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre no final dos anos 90. A partir dessa leitura, compreendi por outro prisma reclamações que ouvia de meus colegas sobre poder/não poder “reprovar” alunos. Fui apresentada a uma proposta de ensino diferenciada em relação ao ensino seriado, com organização própria dentro de uma lógica específica, regularizada pela **Lei nº 9394/96 —Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**.

A educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomenda” (BRASIL, 1996).

Nesse ponto, a “Escola Cidadã”, epíteto dado pelo **Caderno 9** à escola por ciclos, passou a me interessar, representando uma extensão do tema da “cidadania na escola”, principalmente na aula de português, e fomentando o questionamento: De que forma uma escola por ciclos é uma escola cidadã?

Afetada pelos estudos anteriores, o **tema** de minha dissertação é, portanto, a relação entre a escola por ciclos e a questão da cidadania nos discursos dos professores, considerando as duas décadas e meia de existência dessa proposta político-educacional de organização do ensino, dos espaços e dos tempos nas escolas municipais de Porto Alegre. Dessa forma, tornou-se finalidade principal e **objetivo geral** da pesquisa, que desenvolvi nesta etapa de minha formação, evidenciar sentidos de cidadania que ressoam, ou não, no discurso docente produzido numa escola ciclada da rede municipal de ensino de Porto Alegre a fim de compreender tanto as particularidades da instituição educacional quanto eventuais transformações nos sentidos de cidadania, considerando um recorte temporal que inicia na época de surgimento da escola ciclada e se estende até a atualidade.

Os **objetivos específicos** são:

1. identificar relações (de repetição, oposição ou sobreposição) estabelecidas pelos discursos docentes manifestos numa escola por ciclos no que se refere aos sentidos de cidadania que

---

<sup>1</sup> No dia 06 de fevereiro de 2006, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a **Lei nº 11.274** que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos.



nele ressoam;

2. compreender processos de assujeitamento evidenciados a partir da análise do discurso docente manifesto nessa escola; e

3. apreender se discursos outros (como o da mídia, o do sindicato, o da política, por exemplo) afetam os discursos produzidos por docentes dessa escola.

Levando em consideração os sentidos de cidadania evidenciados no discurso de docentes de uma escola ciclada, há repetições? Há oposições? Há sobreposições? Que sujeitos enunciam esse discurso? Por meio de que processos esse discurso os assujeita? Que relações encontramos entre esses discursos da/sobre a escola ciclada e discursos outros produzidos na sociedade? Os discursos da/sobre a escola por ciclos fazem parte do meu dia a dia. Compreendê-los é, para mim, parte do meu trabalho como professora e pode ajudar outros docentes que, como eu, lecionam nas escolas cicladas, beneficiando, conseqüentemente, alunos e comunidades atendidas por essas escolas.

Estudar o discurso da escola por ciclos tem sua relevância para nossa sociedade, uma vez que a organização escolar está em crise e talvez necessite de reformulações a fim de adaptá-la ao momento presente.<sup>2</sup> Quando atendia nos turnos da tarde e da noite na biblioteca escolar da escola municipal localizada em Viamão, já percebia uma forma sutil de exclusão acontecendo. Esse movimento não me era desconhecido, mas se tornava cada vez mais visível nesse momento, trabalhando com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), e foi se intensificando com o início do primeiro **Programa Nacional de Inclusão de Jovens ProJovem Urbano**<sup>3</sup> de Viamão.

A justificativa desse trabalho envolveu tentar entender os sentidos de cidadania desde o modo como ressoam nos discursos docentes, talvez, resultando disso uma melhor compreensão de formas de exclusão que possam ainda estar presentes nas escolas na medida em que, em momento posterior ao de sua conclusão, as descobertas relativamente aos sentidos de cidadania serão socializadas junto ao grupo de docentes que com este estudo colaboraram. A partir do entendimento e da interlocução retomada e ampliada com as professoras

---

2 A esse respeito, ver LIMA, Marcos Salmo Silva de. **Discurso e Docência**: efeitos de sentido da permanência docente em uma escola pública. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

3 “O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano é um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses” (<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>).

participantes da pesquisa, pode ser possível propor outras formas de organização mais inclusivas e transformadoras dessa realidade desigual que vivemos e enfrentamos. Formas que, talvez, possam se materializar, num primeiro momento, na própria escola em que as docentes atuam.

Na minha época de trabalho com a EJA, na rede municipal de Viamão, alunos do diurno reprovavam muitas vezes, até que não conseguiam mais ser aprovados – fosse por motivos disciplinares ou cognitivos – e terminavam abandonando a escola. Esse movimento cíclico, que era parte integrante da escola excludente e que não encaixava na proposta da universalização da educação básica, continuava acontecendo. O aluno repetente era “convidado” a ir para a EJA. O aluno indisciplinado, mesmo na EJA, era “convidado” a procurar outra escola. Estava formado um círculo de dificuldade, repetência, evasão e exclusão.

Esse aluno voltava. Além da situação limítrofe dos alunos “empurrados” para a EJA, o **ProJovem Urbano** aparece convocando os alunos já “expulsos”, excluídos do processo educativo formal daquela instituição, a voltar para a sala de aula. Embora fosse um projeto federal, gerido por fundações locais, utilizava-se da estrutura das escolas municipais e estaduais, inclusive da biblioteca, chegando a criar conflitos quando esses alunos retornavam à escola de origem e não eram bem aceitos na comunidade escolar da qual tinham se evadido.

Trabalhar com esse público, formado por alunos marginalizados que resolveram retomar os estudos na idade adulta, me sensibilizou diante desse problema da exclusão, criada e mantida pela escola formal, de um contingente significativo de crianças e jovens, futuros adultos, em função de não se encaixarem no processo padronizado que ocorre nesse espaço. Anos depois, ser professora de jovens do mesmo programa, **ProJovem Urbano**, ampliou meu questionamento acerca da exclusão na escola para todos. Entender essa dinâmica ultrapassada – que precisa ser urgentemente modificada, mas segue promovida pela escola tradicional – se tornou uma questão para mim, pois creio que precisamos construir uma escola do nosso tempo e trocar reprodução por reinvenção. Em que medida o discurso dos ciclos se presta a isso? A organização em ciclos de formação, conforme exposto no **Caderno 9**, se propõe a ser uma resposta aos problemas da escola seriada: evasão, repetência, problemas de aprendizagem e exclusão social. Ao analisar o funcionamento do discurso dos sujeitos inseridos nessa realidade escolar, talvez possamos compreender sentidos e pensar essa outra forma de entender a educação.

Visando a dialogar com a produção acadêmica recente sobre a Escola Cidadã, no primeiro momento da etapa de revisão bibliográfica, consultei o repositório Lume (UFRGS) para mapear a publicação de artigos em periódicos, trabalhos de conclusão de curso de graduação e de especialização, dissertações e teses sobre o assunto publicadas no período entre 2011 e 2016.

Os descritores utilizados nesse garimpo foram: escola cidadã, Porto Alegre, discurso, análise de discurso e Michel Pêcheux. A primeira pesquisa se deu a partir das palavras “escola cidadã” e “Porto Alegre”; na segunda acrescentei “discurso”; na terceira, em vez de “discurso”, utilizei “análise de discurso” e, na última, juntei às palavras anteriores o nome “Michel Pêcheux”. Os resultados dessa busca estão nas tabelas a seguir:

**Tabela 1: Pesquisa a partir dos descritores "Escola Cidadã" e "Porto Alegre".**  
Lume - UFRGS

Fonte / Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Artigos de periódicos	3	7	7	15	13	2
TCCs de graduação	83	79	89	104	95	17
TCCs de especialização	29	131	26	22	115	1
Dissertações	128	130	157	169	167	57
Teses						

Fonte: material produzido pela autora

**Tabela 2: Pesquisa a partir dos descritores "Escola Cidadã", "Porto Alegre" e "discurso".**  
Lume - UFRGS

Fonte / Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Artigos de periódicos	1	4	4	10	8	0
TCCs de graduação	49	42	52	62	56	9
TCCs de especialização	13	61	15	8	32	0
Dissertações	120	117	138	151	151	53
Teses						

Fonte: material produzido pela autora

**Tabela 3: Pesquisa a partir dos descritores "escola cidadã", "Porto Alegre" e "análise de discurso".**  
Lume - UFRGS

Fonte / Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Artigos de periódicos	1	2	4	10	8	0
TCCs de graduação	49	42	50	61	56	9
TCCs de especialização	13	60	14	8	31	0
Dissertações	120	117	138	151	151	52
Teses						

Fonte: material produzido pela autora

Na **Tabela 1**, a procura pelas palavras-chave “Escola Cidadã” retornou uma quantidade significativa de trabalhos. Em 2011, a soma de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses totalizou 243 pesquisas relacionadas ao tema. No ano seguinte, esse total aumentou para 347 produções, caindo para 279 em 2013 e, novamente, subindo para 310 em 2014. Um ano depois, “Escola Cidadã” apareceu como tema de 390 trabalhos, demonstrando que o assunto vinha despertando um interesse maior. No entanto, em 2016, o total de textos produzidos com essa palavra-chave caiu para 77.

O acréscimo das chaves de busca “Porto Alegre” e “Discurso” à procura, dentro do mesmo recorte temporal, resultou na **Tabela 2**. Os trabalhos publicados em 2011, relacionados aos três temas, são, no total, 183; em 2012 esse número sobe para 224. Ainda alto, um ano depois, o número de pesquisas relacionadas decresce para 209. Em 2014, o interesse nas temáticas aparece em 231 pesquisas e aumenta para 247 no ano seguinte. Distribuídos apenas entre TCCs de graduação, dissertações e teses, são apenas 62 trabalhos encontrados em 2016 com essas palavra-chave.

Substituindo “Discurso”, termo mais geral e utilizado em diferentes campos teóricos, por “Análise de Discurso”, filtram-se os resultados e chega-se à **Tabela 3**. Mesmo assim, no primeiro ano pesquisado já se encontram 183 resultados, que se ampliam para 221 em 2012. Um ano depois, o número se reduz um pouco para 206 e, em 2014, sobe novamente para 230. O aumento não para e, em 2015, os resultados somam 246, voltando a cair para 61 em 2016.

<b>Tabela 4:</b> Pesquisa a partir dos descritores "Escola Cidadã", "Porto Alegre", "análise de discurso" e "Michel Pêcheux".						
Lume - UFRGS						
Fonte / Ano	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Artigos de periódicos	0	0	0	0	0	0
TCCs de graduação	2	0	1	0	3	0
TCCs de especialização	0	0	0	0	0	0
Dissertações	2	5	4	6	7	1
Teses						

**Fonte:** material produzido pela autora

A última tabela, a **Tabela 4**, é decisiva ao apontar que estudos discursivos pecheuxtianos são minoria para entender a escola ciclada. No ano de 2011, quatro pesquisas aparecem relacionadas a essas palavras-chave, nos dois anos seguintes se mantém a soma de cinco trabalhos ao total. Registra-se um aumento de interesse no tema em 2014, com 6 trabalhos, e em 2015, com 10. Em 2016, porém, o resultado cai outra vez para apenas 1 trabalho publicado.

Os trinta e um trabalhos elencados na **Tabela 4** aproximam-se da discussão relativamente à Escola Cidadã, sem, no entanto, tratar diretamente dela. Alguns estudos se avizinham mais da proposta da presente pesquisa, são eles sobre ensino, discurso, sentidos, identidade docente, leitura, juventude periférica, aspectos da rede municipal de ensino de Porto Alegre, políticas curriculares, práticas avaliativas, práxis pedagógica, orientações curriculares. Outros, embora compartilhem algo do tema “cidadania” e do referencial teórico da AD pecheuxtiana, se afastam bastante do objeto de pesquisa dessa dissertação, derivando para outros campos como jornalismo, agronegócio, questões jurídicas, movimentos sociais e ONGs (Organizações Não Governamentais), momentos históricos específicos, literatura e economia.

Considerando, pois, a quase inexistência de estudos cujos tema e referenciais estabelecessem convergência com a pesquisa agora apresentada, em um segundo momento, busquei trabalhos publicados em um dos eventos mais importantes para os analistas de discurso – o SEAD (Seminário de Estudos em Análise de Discurso) que é promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em função de o evento ocorrer bianualmente, decidi ampliar o recorte temporal, percorrendo os Anais disponibilizados desde a sua primeira edição em 2003 até 2017. Desse garimpo, resultou a descoberta de que, em um tal evento de importância ímpar para o campo dos estudos da linguagem e que estabelece interface com vários temas nascidos em outros campos de conhecimento como a educação, nenhum trabalho foi publicado relativamente ao tema estudado por mim.

Em vista disso, verifica-se que há espaço na produção acadêmica para uma pesquisa que, como esta, analise o discurso da escola por ciclos pelo viés da análise de discurso segundo Michel Pêcheux.



Considerando o exposto nos parágrafos anteriores, ao modo de síntese, reitero que a pesquisa aqui apresentada assumiu como compromisso o estudo dos discursos de professores vinculados a escola organizada por ciclos do município de Porto Alegre, mais especificamente, aqueles produzidos na instituição em que desenvolvo meu trabalho de educadora desde 2012. A finalidade primeira foi, evidenciando sentidos de cidadania que ressoam, ou não, neles, compreender particularidades dessa escola ciclada e transformações nesses sentidos, subsidiando-me, para isso, da Análise de Discurso pecheuxtiana e de literatura que trata do

assunto em estudo, sobretudo, autores como Andréa Krug. Além disso, também atentei para discursos outros que se entrecruzam com os dizeres da escola por ciclos, buscando entender como ecoam neles os sentidos de uma educação popular que se pretende cidadã.

No próximo capítulo, discorro sobre minha caixa de ferramentas como analista de discurso: faço um resumo da história e do quadro epistemológico da Análise de Discurso pecheuxtiana, explico os princípios e concepções da disciplina e explano sobre as tarefas do analista de discurso em sua análise. No capítulo seguinte, trato do discurso pedagógico tradicional e da escola por ciclos, sua história, princípios e organização curricular.

No capítulo 4, dedicado à explicitação dos itinerários metodológicos mais especificamente, conforme mencionado antes, revisito o início da história dessa pesquisa, que se confunde com minha própria história como educadora. A seguir, explico como se organizou o corpus de análise do trabalho de conclusão da graduação e como se deu o recolhimento das materialidades linguísticas das quais parti para empreender a análise discursiva.

No último capítulo, mas em nada menos relevante do que os anteriores, inventario minha história de analista de discurso durante o tempo de realização do Curso de Mestrado em Educação, compartilhando conhecimentos sobre a escola cidadã que se tornaram possíveis graças à relação menos ingênua que estabeleci com a linguagem.

Pretendia, com minha pesquisa, evidenciar sentidos de cidadania relacionados à escola ciclada, que se define como cidadã. Nos dizeres docentes aqui analisados, foi possível perceber a consistência do discurso circulante na Formação Discursiva à qual intitulei Formação Discursiva Escolar Cidadã. Ainda que atravessados por dizeres outros, provenientes de Formações Discursivas circunvizinhas, cujos sentidos ecoam no interior dessa FD e são rebatidos pelos sujeitos que a ela se filiam para produzir seu discurso, é possível afirmar que os efeitos de sentido relacionados a noções como a de *proposta*, de *participação*, de *gestão democrática* são retomados por meio de repetições e paráfrases, se opondo a outros que os sujeitos de pesquisa remetem ao discurso da escola tradicional e de sua atualização, uma escola com viés mercadológico. O reconhecimento da presença circulante desse discurso oposto aparece nas falas analisadas, trazendo efeitos de sentido de *perda* e de *desenquadramento*, por um lado, e de *resistência* e *subversão*, por outro.

É válido destacar que, ao longo dos anos de 2016, 2017 e 2018, provocada pela orientadora, Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, e na companhia de colegas do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso (GPEAD), os mestrandos Bruna Souza Betamin, Lucas Carboni Vieira e Valéria da Silva Silveira e os, hoje, doutorandos Marcos Salmo Silva de Lima e Sandra Regina de Moura, participei de eventos tanto vinculados à área da educação quanto do discurso, visando constituir interfaces entre elas. Em tais eventos, apresentei resultados parciais da pesquisa sobre a qual discorro nesta Dissertação. Resultados que foram socializados em comunicações orais e, em alguns casos, publicados sob a forma de artigos completos: “O ensino de português formando cidadãos: uma análise dos discursos políticos e pedagógicos dos sujeitos e das instituições”<sup>4</sup> (SBECE/SIECE, ULBRA Canoas, 2017); “Ensinar português é para formar cidadãos? A análise de discurso e a produção de sentidos de cidadania na educação” (5º Rede Sul Letras, UCS, 2017); “Efeitos de sentidos sobre a escola por ciclos em Porto Alegre: “O que aconteceu com a Escola Cidadã?”<sup>5</sup> (Fios ao Tear, UCS, 2017); “Escola por ciclos em Porto Alegre e seus efeitos de sentidos: “O que aconteceu com a escola cidadã?”<sup>6</sup> (História das Ideias, PPGLET/UFRGS, 2018); “Língua Portuguesa, Literatura e cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): ecos do discurso oficial” (ENDIPE, UFBA, 2018).<sup>7</sup>

Estes trabalhos, embasados na Análise de Discurso pecheuxtiana, fazem eco à pesquisa sobre os sentidos da cidadania na escola cidadã, ciclada. Em cada um deles, reconstruo caminhos trilhados desde o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Letras, em 2008, revisitando a pesquisa anterior e seus resultados, até os tempos de estudos, leituras, seminários temáticos e orientações, experimentados no Curso de Mestrado em Educação, de que resultou a ampliação de meu repertório de dizeres de docente analista de discurso tanto sobre o fazer educação quanto sobre o produzir/compreender o discurso em sua heterogeneidade.

---

4 Disponível em:

[http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495663476\\_ARQUIVO\\_SBECEkellyfernandesartigo.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495663476_ARQUIVO_SBECEkellyfernandesartigo.pdf).

5 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/fiosdodiscurso/artigos.html>

6 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/ebooks/HistoriaDasIdeias2018CadResumos.pdf>

7 Todos os artigos podem ser consultados nos **Apêndices I, II, III, IV e V** respectivamente.

## 2 ANÁLISE DE DISCURSO<sup>8</sup>

### 2. 1 HISTÓRIA E QUADRO EPISTEMOLÓGICO

A Análise de Discurso é um campo teórico-conceitual situado no espaço tenso dos entremeios, entre fronteiras de outros saberes. Análises que se pretendem discursivas buscam não se restringir ao texto, situando-o como materialidade linguística de um discurso em permanente relação com outros discursos, com o já-dito e com o a-dizer. Elas levam em conta a incompletude da linguagem e a imobilidade impossível dos sentidos. Uma leitura, sob esta ótica, busca compreender, além do que está dito na superfície linguística, o não-dito que também significa, os silêncios das entrelinhas. A historicidade da linguagem e seu caráter de código socialmente constituído, sua equivocidade, são aspectos que não podem ser ignorados em uma análise discursiva.

Enquanto disciplina de interpretação, a Análise de Discurso entende que o sentido de um enunciado sempre pode ser outro, dependendo das redes de memórias às quais se filia e que permitem ou proíbem interpretações. O deslize, o equívoco, são vistos como próprios da prática da linguagem, cuja univocidade é impossível.

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 1999 [1983], p. 53).

O caráter histórico da linguagem faz dela, ao mesmo tempo, mutável e permanente, conforme descrito por Orlandi (1998, p. 46): “O histórico, para nós, traz em si, essa ambiguidade: porque é histórico, muda, porque é histórico, permanece”. Dessa forma, o reconhecimento da linguagem como realidade histórica não significa pensar os sentidos como rigidamente determinados, fixados pelo momento da enunciação; e sim perceber suas filiações históricas que permitem a “pluralidade possível” das leituras (ORLANDI, 1998, p. 43). Ferreira (2003) descreve a historicidade da linguagem, que tratamos aqui, como “[...] noção derivada de história e que está mais próxima da Análise do Discurso”, “[...] que tem a ver precisamente com a inscrição da história na língua”. Na AD de origem pecheuxtiana, a história não tem a ver com contexto, entendido como algo exterior que reflete no discurso; ao contrário, “[...] faz parte da ordem do discurso e isso já impõe uma diferença”, o histórico não

---

<sup>8</sup> Destaco que, a fim de oferecer outro recurso à compreensão de conceitos nucleares na Análise de Discurso, apresento, como **Anexo I**, um **Glossário** no qual os conceitos são tratados como verbetes e, de modo sintético, explicados.



é algo fora da linguagem, mas “[...] constitui-se no próprio trabalho dos sentidos atuando em determinados textos, enquanto discursos” (FERREIRA, 2003, p. 191). Língua sem história não significa, história não existe sem discurso, é uma relação necessária de implicação.

Em AD, o objeto da análise é o discurso; no entanto, a forma de acessá-lo é partir da materialidade linguística. Ao analista, cabe buscar compreender como se dá a interpretação em suas diversas possibilidades, como funcionam os processos de atribuição de sentidos, “[...] é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ORLANDI, 2001, p. 61), que se devem aos esquecimentos nº 1 e nº 2, efeitos ideológicos elementares para que haja sentido. Analisar o discurso, embora pressuponha a presença da interpretação, sem a qual não seria possível significar, não se resume a interpretar. Os procedimentos da AD visam a analisar os processos de constituição dos sentidos, que são históricos e sociais, nunca evidentes e transparentes, em sua opacidade e contradição.

O sentido tem seu processo de constituição como algo fundamentalmente histórico, vinculado a um trabalho da rede de memória; assim, como ocorre com o sujeito, o sentido nunca é individual, nem tampouco apresenta-se como já produzido. A Análise do Discurso vai deter-se precisamente no processo de produção dos sentidos, através de procedimentos que desvendem a historicidade contida na linguagem em seus mecanismos imaginários. Esta determinação histórica tanto do sentido, quanto do sujeito faz com que eles não sejam entendidos como naturais, transparentes, mas sejam pensados em sua contradição e espessura (FERREIRA, 2003, p. 193).

A materialidade textual é o elemento empírico diante do qual o analista se debruça, ponto de partida do trabalho da análise, e que lhe permite o contato com seu objeto. Remetendo o texto ao contexto discursivo, é possível ao analista acessar o discurso e, remetendo-o a outros discursos – que o confirmam, que o questionam ou que a ele se opõem – é que se reconhece as redes de sentido nas quais ele se constrói e como se relaciona com as formações discursivas (ORLANDI, 2001). Ambas as materialidades, linguística e histórica, simultaneamente, vão compor a materialidade discursiva. Em função disso, o analista de discurso não pode prescindir de nenhuma delas em sua análise (FERREIRA, 2003). O objeto da Análise do Discurso não é a língua, mas “[...] o discurso, um objeto histórico-social, onde os elementos linguísticos intervêm como pressupostos” (FERREIRA, 2003, p. 193), distinção essencial entre essa disciplina e a Linguística.

Enquanto objeto de estudo, o caráter inesgotável do discurso impõe ao analista a elaboração de seu próprio recorte em função das questões que guiam sua análise, que também determinam a reunião do *corpus* empírico e o trabalho que o transforma em *corpus* discursivo. Ou seja, a abertura do discurso torna imprescindível delimitá-lo para a investigação. Assim, o

analista do discurso não trabalha com todos os discursos, ao mesmo tempo; mas apenas com alguns estados do processo discursivo, que ele seleciona em função das exigências do seu objeto analítico.

O estudo do funcionamento da língua para produção de sentidos, analisando unidades além da frase, no nível textual, é bem anterior ao surgimento da Análise de Discurso. Desde os estudos de retórica da Antiguidade Clássica, passando pela Semântica Histórica e pelo Formalismo Russo, houve interesse em compreender os sentidos dos textos. O surgimento da disciplina que adotaria como seu objeto próprio o discurso, porém, se deu no início dos anos 60 do século XX (ORLANDI, 2015).

Thomas Herbert assina dois textos que são publicados nessa década, um em 1966 – “Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales, spécialement de la psychologie sociale” – e outro em 1968 – “Remarques pour une théorie générale des idéologies”. No intervalo entre as duas publicações, dois artigos são assinados por Michel Pêcheux, abrindo mão do pseudônimo Thomas Herbert e assinando com seu próprio nome: o primeiro em 1967, no *Bulletin du Centre d’Etudes et de Recherches Psychotechniques (C.E.R.E.P)*, e o último em 1968, na *Psychologie Française*. Segundo Henry (2010 [1969]), não era visível à primeira vista nenhuma relação entre os textos de Herbert e os de Pêcheux, assim como comparando os primeiros com a Análise Automática do Discurso, de 1969 (AAD69), desse último autor, seria possível pensar que se tratavam de duas pessoas diferentes, cada uma com suas próprias preocupações e pressupostos. Enquanto os principais conceitos e noções dos textos de Thomas Herbert se referiam explicitamente ao materialismo histórico e à psicanálise, os mesmos termos estão quase completamente ausentes da AAD69. Nesse livro, aparecem apenas uma vez, em uma nota de rodapé, referências a uma “teoria das ideologias” e a uma “teoria do inconsciente”.

Nesta nota, Michel Pêcheux diz somente que a teoria do discurso, tal como ele a concebe, não pode ocupar o lugar destas teorias, mas pode intervir em seu campo. Do mesmo modo, a crítica às ciências sociais, em particular a crítica à psicologia social, desenvolvida no primeiro dos artigos de Herbert, não aparece claramente no livro (HENRY, 2010 [1969], p. 13-14).

Embora reconhecesse a ruptura representada pelos estudos de Saussure, Pêcheux não a considerava suficiente para evitar o retorno ao empirismo em semântica. Tal ruptura permitiu que se constituíssem os estudos fonológicos, morfológicos e sintáticos, porém os linguistas deixaram de lado, por muito tempo, as questões de sentido. Haroche, Pêcheux e Henry (2007 [1971]) propuseram, então, uma mudança de terreno ou de perspectiva ao tratar a semântica

como a teoria das regiões deixadas de lado, tanto na aplicação dos conceitos quanto na prática, pelos linguistas.

Quase todas as ciências humanas e sociais foram influenciadas pelo estruturalismo francês, a partir do desenvolvimento da linguística. Com essa referência, os estruturalistas tentaram definir seus métodos e também transferiram um conjunto de conceitos linguísticos para seus domínios científicos. Cultura e linguagem foram de tal modo identificadas que as análises de fatos culturais deviam ter forma de análise linguística ou similar – semiologia, semiótica. No entanto, a transferência de conceitos e de métodos linguísticos deu-se sem as reelaborações essenciais. (HENRY, 2010 [1969]).

Os estudos discursivos rompem com a concepção instrumental tradicional da linguagem. Pêcheux tentou elaborar teoricamente, conceitualmente e empiricamente uma concepção original sobre o discurso e, nessa tentativa, seguiu uma orientação que teve uma importância considerável na França (HENRY, 2010 [1969]). Nessa elaboração, identificou uma

[...] dificuldade fundamental, presa à natureza do horizonte teórico da linguística, mesmo em suas formas atuais: pode-se enunciá-la dizendo que não é certo que o objeto teórico que permite pensar a *linguagem* seja uno e homogêneo, mas que talvez a conceptualização dos fenômenos que pertencem ao “alto da escala” necessite de um deslocamento da perspectiva teórica, uma “mudança de terreno” que faça intervir conceitos exteriores à região da linguística atual (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 73) [grifo do autor].

Essa ruptura se dá em função de ser um dos principais elos a compor a cadeia discursiva. A concepção de língua no discurso afeta tanto a atividade do analista quanto seu trabalho de interpretação. Apesar de não ser seu objeto de investigação primordial, a língua constitui-se como pressuposto essencial para analisar a materialidade do discurso.

Os conceitos linguísticos, todavia, assim como outras noções vinculadas a regiões específicas, quando migram para a Análise de Discurso, são incorporados e “[...] encontrarão aí um território próprio, com escopo definido e limites diferenciados”, exigindo que o analista defina cada um deles “[...] de modo compatível ao novo quadro teórico em questão” (FERREIRA, 2003, p. 190).

Pêcheux e Fuchs (2010 [1975b], p.163-164) descrevem o quadro epistemológico da AD como conceitualmente localizado na articulação do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, sendo atravessado pela teoria psicanalítica da subjetividade – definindo-se como “uma teoria não-subjetiva da subjetividade” (PÊCHEUX, 2010 [1969]). Essa “[...] base teórica nova, politicamente muito heterogênea, tomava forma e desembocava em uma construção crítica que abalava as evidências literárias da autenticidade do ‘vivido’,

assim como as belezas ‘científicas’ do funcionalismo positivista” (PÊCHEUX, 1999 [1983], p. 45).

A conceituação do quadro epistemológico também aparece na atualização da Análise Automática do Discurso de 1975, conforme a citação a seguir:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (PÊCHEUX; FUCHS, 2010 [1975b]. p. 164).

Quanto à noção de sujeito, fundamental em AD, é a de um sujeito descentrado, que não é dono de seu dizer nem capaz de direcionar plenamente seu discurso. Por meio da interpelação ideológica, o indivíduo empírico se assujeita, tornando-se sujeito de seu discurso, pela filiação ideológica à qual ele se submete quando se identifica com a forma-sujeito de uma formação discursiva (FD), esse conjunto de saberes organizado, mas heterogêneo e contraditório.

## 2. 2 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS OU A “CAIXA DE CONCEITOS”

Ao empreender uma análise discursiva, faz-se necessária ao analista uma seleção de conceitos, uma particularização da teoria em vista de seu objeto de análise, elaborada a partir da demanda imposta pelo seu *corpus* e pelas questões que o organizam (ORLANDI, 2001). Essa especificidade faz cada análise discursiva diferente de outras, ainda que tratem dos mesmos discursos e se organizem, todas, por um viés discursivo. O trabalho de analisar o discurso como objeto teórico é a busca de “[...] compreender como o gesto de interpretação funciona em sua materialidade, no exato momento em que o sentido faz sentido em um determinado discurso” (FERREIRA, 2003, p. 194).

Algumas noções que serão empregadas nesse trabalho são os conceitos de Formação Ideológica (FI<sub>d</sub>), Formação Discursiva (FD), sentido, interdiscurso, sujeito – posição-sujeito e forma-sujeito, língua, discurso, história, ideologia. Estão todos imbricados de tal forma que, conceituando um, tocamos inevitavelmente em outros, numa rede de relações que configura a teoria do discurso.

Ferreira (2003, p. 191-192) apresenta discursivamente ideologia como prática significante, “[...] efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos”, distanciando-a da ideia de ideologia como ocultação da realidade, conjunto de representações ou defeito dos que não têm consciência. Sob a ótica discursiva, a ilusão da evidência de sentido e a impressão de que o sujeito é a origem do que ele diz se apresentam como mecanismos ideológicos, uma vez que é a ideologia que aponta a interpretação em uma direção e não em outra, “[...] determinada pela relação da língua com a história” (FERREIRA, 2003, p. 191-192).

A impressão de ser sempre já-sujeito é evidência primeira da interpelação pela ideologia e tem, por assim dizer, efeito retroativo. Ela ocorre por intermédio das Formações Ideológicas, representadas pelas Formações Discursivas (FD) no discurso – permitindo a construção de uma “identidade” e de uma “realidade” para o sujeito do discurso (PÊCHEUX, 1988 [1975a], p. 161). A noção de Formação Ideológica, por sua vez, compreende um “[...] conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010 [1975b], p.166) [grifos dos autores]. A FD é componente da formação ideológica e determina o que pode e o que deve ser dito em uma conjuntura histórica determinada. Os sentidos das palavras, frases e proposições são determinados pela formação discursiva na qual eles foram produzidos e “[...] as palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma *formação discursiva* a outra, porque são as FDs que “determinam o que pode e deve ser dito” “a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007 [1971], p. 26) [grifos dos autores].

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1995, p. 160) [grifos do autor].

O efeito ideológico que causa a ilusão de evidência do sentido foi descrito por Althusser (1992 [1985], p. 94) ao explicar que a categoria de sujeito é uma evidência primeira da ideologia, como também ocorre com a relação entre as palavras e as coisas designadas por elas. Ou seja, o sentido que o senso comum considera literal não é nada mais do que um sentido sedimentado historicamente, é um efeito de sentido, que não impossibilita o surgimento de outros sentidos. Apesar de alguns sentidos tornarem-se, determinados pela história e pelas condições de produção, mais estabilizados do que outros, sempre é possível o

surgimento do novo, porque “[...] a história também é capaz de produzir a imprevisibilidade” (ORLANDI, 1998, 42).

Para melhor definição do conceito de FD, é interessante explicar o conceito de interdiscurso, pois é lá que se constituem os objetos dos quais o sujeito enunciator se apropria para transformá-los em objetos de seu discurso (COURTINE, 2007 [1981], p. 123). “Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram-se constituindo em nossa relação com a linguagem” (ORLANDI, 1998, p. 206). Interdiscurso é o que determina uma FD e é um complexo de FDs que se ligam entre si.

O sujeito do discurso mantém uma relação ativa no interior da formação discursiva, pois é determinado, mas também a determina por meio de sua prática discursiva. A noção de sujeito da AD é a de um sujeito descentrado, que não é senhor dos seus atos nem controla totalmente a língua – é no sujeito que se desenvolvem os processos discursivos, sem que ele seja origem deles.

O sujeito do discurso, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais.

Assim, ele não é totalmente livre, dado o modo de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos. Precisamente no espaço de tensão entre essas duas forças é que a AD vai trabalhar, enfrentando a contradição entre a vontade de hipertrofia do sujeito e a submissão ao assujeitamento (FERREIRA, 2003, p. 192).

Entre os saberes organizados pela FD, também há espaço para os diferentes sentidos, as opiniões divergentes, o sujeito que não se identifica plenamente, aquele sujeito que questiona as evidências, que se opõe às verdades. A heterogeneidade permite essa contradição no seio da FD, nas várias modalidades de tomada de posição facultadas ao sujeito pela ideologia frente à forma-sujeito – posição-sujeito que domina os saberes da FD – o que em AD se chama “fragmentação da forma sujeito”. A essas modalidades chamamos “posições-sujeito” (INDURSKY, 2008).

O conjunto das posições-sujeito constitui a “forma-sujeito” de uma determinada formação discursiva, uma forma fragmentada, com a qual é possível se identificar de mais um modo e em diferentes níveis. Cada uma dessas posições é um modo diferente de se relacionar com a ideologia presente nos saberes da FD, de se identificar com sua forma-sujeito. Há três modalidades de “tomada de posição” do sujeito frente à forma-sujeito dominante em uma FD. A identificação plena é a primeira delas, reduplicação da forma-sujeito; a “contra-identificação” é a que ocorre quando o sujeito se opõe à posição-sujeito dominante da FD, mantendo a identificação com a forma-sujeito desse domínio discursivo. A “desidentificação”,

a terceira, prevê a identificação ideológica com outra FD ou a criação de uma nova FD, como consequência do sujeito não mais se identificar com a forma-sujeito da sua FD de origem. Isso quer dizer que existem várias formas de identificação possíveis com a forma-sujeito, além da identificação plena.

Em decorrência da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia – tanto sentido quanto sujeito se constituem no interior da FD. No entanto, embora o conceito de FD também pressuponha a repetição do mesmo, essa interpelação deixa brechas que permitem a entrada de sentidos inesperados.

O efeito de evidência da linguagem faz parecer que o que se diz só poderia ser dito do jeito que se disse. São dois esquecimentos que produzem o efeito de evidência do sentido. A zona do esquecimento nº 1 “é inacessível ao sujeito”, é da sua própria constituição como sujeito, enquanto o esquecimento nº 2 se refere aos processos de enunciação, e o primeiro regula “a relação entre o dito e o não-dito” no segundo (PÊCHEUX; FUCHS, 2010 [1975b], p. 177-178).

A proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2001, p. 59).

A delimitação do *corpus* já é tarefa de análise, pois a definição do material que fará parte dele é organizada a partir da questão posta pelo próprio analista: “A construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas” (ORLANDI, 2001, p. 63). Há dois tipos de *corpus* com os quais se trabalha em Análise do Discurso, o *corpus de arquivo* e o *corpus experimental*, conforme Courtine (2007 [1981]).

Los *corpus* realizados son de dos tipos, los identificados en el estudio sobre las formas de *corpus* en AD. Se trata, ya sea de *corpus de archivos* (constituídos a partir de materiales, preexistentes, del tipo de aquellos con los que consultan los historiadores, por ejemplo), ya sea de *corpus experimentales* (que conducen a la producción de secuencias discursivas por locutores ubicados en una situación experimental definida) (COURTINE, 2007 [1981], p. 125).<sup>9</sup>

O *corpus* de análise com que trabalhamos em nossa pesquisa é do tipo experimental, formado a partir dos registros de conversas entre professores de uma escola da rede municipal

---

<sup>9</sup> Tradução minha: “Há dois tipos de *corpus* identificados no estudo sobre as formas de *corpus* em AD. Tratam-se de *corpus de arquivos* (constituídos a partir de materiais preexistentes, daquele tipo que os historiadores consultam, por exemplo) ou de *corpus experimentais* (que conduzem à produção de sequências discursivas por locutores colocados em uma situação experimental definida)”.

de Porto Alegre, voluntários, participantes de um grupo focal. A discussão foi orientada a partir de Tópicos Guia, a fim de suscitar o surgimento de assuntos que permitissem problematizar a escola ciclada na sua relação com sentidos de cidadania. Os Tópicos Guia foram elaborados a partir de textos que circulam em sites de notícias em mídias online, relacionados às escolas municipais de Porto Alegre, o que será retomado no capítulo que trata da metodologia de pesquisa.

### 2.3 TAREFAS DO ANALISTA DE DISCURSO

Orlandi (1999), ao tratar da escuta que se espera do analista de discurso, coloca que se deve tentar explicitar os gestos de interpretação ligados aos processos de identificação dos sujeitos. Nessa escuta, remetendo o discurso às filiações de sentidos, se descreve a relação entre o sujeito e sua memória. Descrição e interpretação se colocam em inter-relação, sendo “[...] também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão” (ORLANDI, 2015, p. 58). A partir daí, se colocam em questão as tarefas do analista de discurso como leitor e como pesquisador, estudioso dos processos de significação que busca compreender, apoiando-se nas ferramentas teóricas que a Análise de Discurso lhe oferece e equilibrando-se entre descrever a interpretação e – ele mesmo – interpretar fazendo sentido.

Em Análise de Discurso, é impossível conceber o sentido fora da ideologia, o que explica que não haja neutralidade nem mesmo para o analista que se dedica a descrever o processo discursivo. A interpretação, portanto, faz parte do próprio objeto de análise, uma vez que o sujeito, ao falar, está interpretando e a busca do analista deve ser a descrição do gesto de interpretação desse sujeito que se submete à análise. É necessário que se entenda que o analista também se envolve na interpretação, pois não há como descrever sem interpretar: “O papel do dispositivo teórico é justamente intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que se propõe a analisar, a fim de produzir um deslocamento na relação com a interpretação, na qual também é sujeito” (ORLANDI, 2015, p. 58-59).

Ernst-Pereira e Mutti (2011) trazem, em seus “apontamentos à prática analítica”, algumas operações fundamentais para o analista de discurso em sua análise. Por meio delas, o pesquisador volta sua análise para o inesperado em dada circunstância. Os três conceitos-chave devem ser, segundo as autoras, interpretados em dupla dimensão, levando em consideração o interdiscurso, como memória discursiva, e o intradiscurso, como



materialidade discursiva, em função do objeto da Análise de Discurso, inscrito na relação da língua com a história.

Nesse processo de afinamento ou regulação metodológica, algumas operações são requeridas pelo pesquisador em termos de observação do corpus. É dessas operações que se pretende tratar a partir de três conceitos-chave: a *falta*, o *excesso* e o *estranhamento* (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827).

Partir da identificação de elementos que se sobressaem por falta, excesso ou estranhamento “constitui-se numa via possível”, segundo Ernst-Pereira e Mutti (2011), “mesmo que preliminar e genérica”, de iniciar os procedimentos de análise. O que se diz demais, de menos ou que parece não caber naquele discurso pode indicar silenciamentos de sentidos outros, redirecionando as interpretações. Essas operações de observação do corpus mostram-se maneiras de

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2015, p. 57).

Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 830) detalham cada uma das categorizações que consideram que podem “[...] se revelar úteis no processo de desautomatização que deve caracterizar a leitura do analista”. A “falta”, segundo elas, reside em omitir palavras, expressões e mesmo orações, respeitando ou não a gramática, provocando efeitos de sentido diferentes dos esperados se os elementos estivessem presentes. Pode envolver, também, omitir elementos do interdiscurso, que em função das condições de produção, das formações discursivas e do espaço discursivo também são esperados, embora não façam parte da linearidade do enunciado.

O “excesso”, por sua vez, é caracterizado pelo acréscimo de intensificadores ou pela repetição de palavras, expressões e orações, com vistas a estabilizar efeitos de sentido em face do “perigo” iminente de outros sentidos se sobreporem a eles. Reiterar sem cessar determinados saberes interdiscursivos – com diferentes formas no intradiscurso, mas com os mesmos pressupostos – é outra forma de excesso que se pode observar.

A estratégia discursiva do “estranhamento” expõe o “conflito entre formações discursivas”. A apresentação de “palavras, expressões e/ou orações”, elementos do intradiscurso ou interdiscurso, que se situam “fora” do que está sendo dito, mas que incidem “na cadeia significante, marcando uma *desordem* no enunciado”, são exemplos do que pode causar “estranhamento” e “[...] o efeito de *pré-construído* através do qual *um elemento*

*irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar, independentemente, rompendo ou não a estrutura linear do enunciado*” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830) [grifos das autoras].

A posição do analista de discurso nunca será neutra, ele, porém, deve ancorar-se na teoria para posicionar-se de forma relativizada quanto à interpretação, para que não seja tomado pelo “efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito”. “O dispositivo teórico vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. Sobre o trabalho da ideologia”, Orlandi:

A construção desse dispositivo resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições (ORLANDI, 2015, p. 59).

O enfoque da Análise de Discurso, de acordo com Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 818), “[...] parece desenvolver no analista uma sensibilidade especial para olhar a linguagem e nela perceber o social”. Entre as justificativas para a escolha desse viés, as autoras relacionam o referencial discursivo à “[...] necessidade de indignar-se diante de alguns dizeres e algumas práticas correntes identificados na vida em sociedade, pondo em suspeição alguns sentidos que pairam e nos governam, como se fossem verdades inquestionáveis” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 818). Elas finalizam com um questionamento que aqui tomo como questão minha, de analista de discurso/professora/pesquisadora: “Pois então: será que valeria a pena analisar discurso, se não fosse para entrar em um debate que pensasse modos de viver com mais justiça e, sobretudo, de exercer o direito de inquietar-se, interrogar, participar?” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 818). Suspeito que a minha resposta possível é: “Não, não valeria a pena analisar discurso não fosse pela possibilidade inerente de que do reconhecimento de perturbações na rede de sentidos derivem a problematização e a inquietação diante dos modos de produção da existência em uma formação social capitalista ainda muito desigual”.

### 3 ESCOLA POR CICLOS EM PORTO ALEGRE

#### 3.1 ESCOLA E DISCURSO PEDAGÓGICO

Sabemos que às vezes “se espera, de dentro”, ou às vezes “se diz para fora” que a educação serve para melhorar pessoas e mundos de acordo com a imagem do que seja “melhorar” tanto uns quanto os outros (BRANDÃO, 2007, p. 12). Em discursos sobre educação, é frequente que se encontrem sentidos apontando para “*educação*” como algo que serve para “melhorar, transformar, aperfeiçoar” os sujeitos com a finalidade de interferir na sociedade na qual estão inseridos. Esses sentidos de melhora e de aperfeiçoamento se constituem por apelo à exterioridade do mundo escolar, visto que a ideia de melhor depende de uma atribuição – sócio-histórica – de valores, da definição do que é “bom” e do que é “mau”. Dessa forma, cada grupo social tem conceitos de educação próprios e, conseqüentemente, elege objetivos a serem alcançados por meio de seu processo educativo. Tal escolha segue um sistema ideológico que cria a ilusão de evidência de sentidos para cada sociedade, regulamentando e sedimentando sentidos, constantemente, enquanto interdita os que não são desejados/permitidos naquela formação ideológica e discursiva com as quais se identificam – e às quais se assujeitam – os sujeitos enunciadoreis.

A direção da intervenção educativa é definida por vários fatores, como o lugar social ocupado pelos sujeitos envolvidos, o contexto em que se inserem e por suas ações, sobre as quais eles não têm controle pleno, como seres afetados pela ideologia e pelo inconsciente. Assim, são possíveis diferentes modalidades de interferência da educação na identidade dos sujeitos, o que nem sempre ocorre no sentido de criar o “novo”, de elaborar o “diferente”. Pode-se dizer que, em alguns contextos, se espera da educação que cerceie a mudança e promova a reprodução do “status quo”, servindo a interesses de quem se beneficia dele. Por outro lado, a educação pode gerar sentidos da ordem da subversão quando se busca justamente promover mudanças mais profundas a partir de práticas educativas.

A escola tradicional, em nossa sociedade, funciona como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado descritos por Althusser (1992 [1985]) e faz parte, geralmente, de um movimento ideológico pela manutenção da ordem vigente, e não por sua transformação. A escola é a instituição encarregada de divulgar a ideologia dominante em uma sociedade, “apagando” as outras ideologias por meio da autojustificativa – da criação de um sistema de valores que atribui importância às “coisas da escola” por serem da escola e a mesma

importância à escola por ser veículo dessas “coisas”. Esse percurso circular é a base ideológica da escola e dos discursos da/na escola, ou seja, mesmo em sua heterogeneidade, eles se aproximam em decorrência de sua circularidade, da qual nos fala Orlandi (1983).

Nos discursos oficiais vigentes sobre educação, fala-se muito em “participação social, cidadania, cidadão”; a formação de cidadãos se apresenta como objetivo ideal da educação. Entretanto, quando se considera a opacidade da linguagem, precisamos duvidar da pretensa “transparência” desses conceitos, dada a impossibilidade de univocidade dos sentidos. São muitos os sentidos de cidadania possíveis. Quais deles se relacionam à “escola cidadã”?

Orlandi (1983) analisa o “discurso pedagógico” (DP) segundo uma tipologia que divide os discursos em três: “discurso lúdico”, “discurso polêmico” e “discurso autoritário”. O DP se enquadraria no terceiro tipo, pela natureza de sua relação entre o referente e os interlocutores: um agente exclusivo toma o lugar da interlocução, silenciando o outro, e o referente (o objeto) está oculto pelo dizer (ORLANDI, 1983). O professor representaria esse “agente exclusivo”, o único que tem acesso ao “objeto” – o conhecimento – e, por isso, o único habilitado a falar sobre ele. Isso acarretaria a negação do discurso do aluno, em vez de conceder-lhe o direito de perguntar pelo referente.

A questão que se constituiria na estratégia básica do DP deveria ser a pergunta pelo referente (R), isto é, o objeto do discurso [...]. Entretanto, parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder [...] que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente (ORLANDI, 1983, p. 11).

Essa ocultação ocorre pela substituição do objeto pela metalinguagem própria da escola, em última instância, o próprio discurso da escola se torna o referente do ato de aprender/ensinar. Orlandi observa que, no DP, “ensinar” é uma paráfrase de “inculcar”, ao mesmo tempo em que se cria uma ilusão ideológica da pretensa neutralidade do conhecimento escolar, que “serve” para todos, que é importante em si mesmo. Os objetivos declarados do DP são a informação e fixação das informações nos sujeitos do ensino, mas se inculca – sem direito a crítica ou questionamentos – o saber legitimado pela escola. O não-saber, nesse discurso, não é um estágio da aprendizagem; é um “erro” e, além de merecer punição, exige que aquele que não sabe se sinta “culpado” por isso. “Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar. Podemos caracterizar a inculcação através de vários fatores próprios ao discurso, além das características da ordem social em que vivemos” (ORLANDI, 1983, p. 11).

Se a finalidade do ensino é formar cidadãos, é preciso que se abra a própria decisão acerca dos objetivos para discussão, é necessário que se mostre a opacidade da língua, portanto, de palavras como “cidadania” e todas as outras, porque é dos sentidos que os sujeitos da educação atribuem a elas que parte a organização das práticas pedagógicas em função do assujeitamento ideológico a uma ou outra formação discursiva na qual entram e circulam sentidos os mais variados.

Se a “cidadania” que se busca inclui participação social, capacidade de questionamento e criticidade, o DP caracterizado e criticado por Orlandi (1983) presta um desserviço a essa causa, pois ensina a calar, a suportar, a aceitar sem opinar, principalmente quando não se está de acordo com o que é dito/imposto. Como auxiliar na formação dos cidadãos se lhes negamos a cidadania que regulamenta seus papéis sociais de alunos? O DP dominante talvez esteja obstruindo a formação da cidadania nos estudantes, mais que os auxiliando nessa tarefa.

Num debate sério sobre os objetivos da educação não se poderia deixar de fora as visões dos sujeitos da escola – professores e estudantes. Mais do que definir metas, traçar planejamentos, prescrever leis e instruções normativas sobre o que deve ser ensinado e de que modo se deve fazê-lo; temos que considerar as determinações sócio-históricas a que os sujeitos da educação estão submetidos. Não se trata apenas de “avisá-los” sobre de que maneira devem agir. Trata-se de colocá-los em contato uns com os outros, de, juntos, todos nós reavaliarmos as práticas tradicionais e nos perguntarmos se elas ainda são válidas. É disso que trata Bertoldo, em seu artigo sobre as políticas de formação de professores, no qual utiliza o texto dos PCN como exemplo do discurso das políticas governamentais acerca da educação:

As políticas de formação de professores, ao operarem a partir de um imaginário de professor que prima pela ênfase à prescrição, limitam-se a se referendarem, prescindindo de um diálogo com os próprios professores, condição mínima, a nosso ver, para implementação de qualquer política de formação (BERTOLDO, 2007, p. 148)

Essa visão sobre o sujeito-professor o coloca na origem de seu dizer e considera suficiente a “recomendação” teórica para melhorar sua prática e, conseqüentemente, a educação como um todo desconsideraria os vários sentidos e sujeitos. Por isso, Bertoldo considera insuficiente esse tipo de medida, se está se visando a melhorias na qualidade da educação.

Se o que se busca atingir por meio da educação é a formação de pessoas críticas, parece haver inadequação entre o discurso oficial, o discurso escolar e esse objetivo. O discurso que, segundo Orlandi (1983), melhor se presta a uma educação comprometida com

uma formação crítica seria o “discurso polêmico”, que se abre a uma disputa pelos sentidos, permite a polissemia controlada pela própria visão do objeto. No entanto, a configuração atual do DP mostra-se predominantemente autoritária.

Ouvir, portanto, é o primeiro passo que deve ser dado pelos “agentes” desse discurso, na tentativa de criar uma interlocução. Desmistificar a evidência do sentido, dar voz a diferentes sentidos e sujeitos é o passo seguinte. Essa mudança pode permitir que os próprios professores percebam o assujeitamento inevitável, ao qual todos estamos expostos quando enunciamos nossos discursos, e questionem as próprias políticas e suas definições de objetivos. Não há sentido sem assujeitamento, mas é preciso também compreender que não há submissão sem resistência.



Durante o Império Romano, a educação foi fundamental para a conquista dos “povos bárbaros”. Impor a cultura dominante era uma arma mais eficaz que o uso da força para subjugar os outros povos, pois a conquista ideológica funcionava como uma maneira de introduzir o inimigo, como um “Cavalo de Troia”, no interior das subjetividades submetidas. O próprio dominado, identificado com o opressor, ajudava a disseminar a sua ideologia, poupando tempo e esforço para o dominador. Plutarco comenta essa estratégia na invasão da Espanha: “As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente; foi a educação que os domou” (Plutarco *apud* BRANDÃO, 2007, p. 53).

Séculos depois, durante o período colonial brasileiro, a educação para um povo socialmente diferente era extremamente desigual, distanciando a formação do pobre da formação da elite. A estratégia funcionava reproduzindo o mais fielmente possível a ordem social vigente, mantendo separados os saberes do trabalhador e do “pensador”.

Havia, portanto, duas educações em curso. Uma era a da escola, destinada aos filhos das ‘gentes de bem’. Ali, fora o ensino de primeiras letras, havia cursos, sempre não profissionalizantes, que ensinavam Latim, Grego, Literatura e Música para os que chegavam até depois dos estudos primários. [...] A outra era a da oficina, misturada com a da vida, destinada pelos ossos do ofício aos filhos “da pobreza” (BRANDÃO, 2007, p. 86).

A partir desse momento histórico, a escola era quase igual à de hoje: era o início da institucionalização da educação, já dividida entre as diferentes classes sociais. É essa escola que toma para si a tarefa de reproduzir a sociedade e sua estrutura de classes, levando adiante seus valores e verdades.

Após a Revolução Francesa, a educação institucional, antes atribuição eclesiástica, passou a ser tarefa da escola. Althusser (1992 [1985], p. 68) inclui tanto a Igreja quanto os estabelecimentos escolares no que denominou “Aparelhos Ideológicos do Estado” – “[...] um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” e que têm por função a reprodução das relações de produção, atuando de forma complementar ao Aparelho (repressivo) do Estado, constituído pela própria instituição “Estado”. “No período histórico pré-capitalista [...] havia um aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, que reunia não só as funções religiosas, mas também as escolares, e uma boa parcela das funções de informação e de “cultura” (ALTHUSSER, 1992 [1985], p. 76).

Nessa época, quando a aristocracia perdeu o poder e a burguesia ascendeu em seu lugar, foi necessário substituir o Aparelho Ideológico que favorecia a nobreza – a Igreja – por outro que melhor se adequasse à nova elite, que se prestasse à disseminação e à manutenção dos valores burgueses. A escola adquire importância maior como veículo da ideologia emergente e, finalmente, supera o Aparelho Religioso, com seu poder aumentado pela progressiva massificação do ensino.

[...] o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar (ALTHUSSER, 1992 [1985], p. 77).

A introdução popular em instituições não significou aceitação da sua cultura; buscou apagar as diferenças por meio da adoção de uma só identidade – baseada na identificação com a ideologia dominante. Ainda podemos notar isso nos discursos oficiais sobre educação até hoje, principalmente em sua tendência à uniformização dos saberes. O trecho abaixo, extraído de Orlandi (1998), fala sobre a homogeneização identitária que ocorre no interior do Aparelho Escolar, processo que ela denomina de “identidade linguística escolar”:

O Estado propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las. Do meu ponto de vista, o reconhecimento e o investimento no apagamento da diferença [...] fazem parte disso que estou chamando de movimento da identidade (ORLANDI, 1998, p. 205).

O Aparelho Ideológico Escolar hoje é um dos principais encarregados pela “transmissão cultural/ideológica” entre gerações. O “saber”, o “conhecimento”, a “ciência” transmitidos não são neutros; são ideologicamente selecionados e determinados de forma heterogênea, desigual. A seleção, a importância e a ênfase dadas aos “conteúdos” e às

“habilidades” propagados/desenvolvidas pela escola não são gratuitas nem iguais para todos os sujeitos, e a sua distribuição não se dá por acaso. Para que o Aparelho Ideológico Escolar funcione é preciso efetivar a reprodução das relações de produção – educando alguns para servir, outros para mandar. Mas, principalmente, educando a todos para não questionar o óbvio, o seu lugar social, seus direitos e deveres e todas as outras evidências que compõem o universo de realidades criado pelo Aparelho Escolar e ao qual os sujeitos sociais são expostos desde muito cedo em suas vidas.

Ela (a escola) se encarrega das crianças de todas as classes sociais [...] e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais ‘vulnerável’, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante [...] ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (ALTHUSSER, 1992 [1985], p. 79).

Nessas vozes da escola, que podemos ouvir nos discursos dos sujeitos diversos envolvidos com o ensino, tentamos compreender o jogo de efeitos de sentido associados à “cidadania” que se materializa na escola ciclada participante da pesquisa descrita nesta Dissertação. Antes, porém, de discorrer sobre a experiência vivida de se colocar à escuta dessas vozes desde uma posição de analista de discurso que busca estabelecer relações menos ingênuas com a língua(gem), é preciso compartilhar algumas informações sobre a história, os princípios orientadores e a forma de organização pensada para a escola ciclada no **Caderno 9** e em outros materiais, documentos que trazem um discurso fundador haja vista este discurso assumir compromisso com a ruptura da circularidade e do autoritarismo que constituem o discurso pedagógico e as relações pedagógicas.

## 3.2 ESCOLA POR CICLOS

### 3.2.1 História e princípios

Na última década do século XX, surge, em Porto Alegre, um contraponto ao funcionamento comumente esperado da escola em uma sociedade de classes: uma escola pensada especificamente para as classes populares – público não previsto para a escola tradicional, tampouco aguardado por ela. Foi a educação tradicional, no entanto, que foi se difundindo com a universalização do ensino sem mudanças estruturais significativas – até que



chegasse às periferias mais longínquas das cidades, onde viviam trabalhadores e suas famílias. Para muitos trabalhadores vindos de famílias não escolarizadas, era a primeira vez que seus filhos tinham acesso à escola. No entanto, isso não modificou a situação de exclusão em que se encontravam. Essas crianças e esses jovens não se adequaram ao sistema escolar tradicional, padronizado, que também não se adaptou a elas/eles e foram sendo reprovadas/reprovados ou evadiam. O sistema de valores escolar tradicional justificava a exclusão como parte do processo e prova da incapacidade dessas classes, cuja pobreza seria resultado da falta de mérito e de condições mínimas.

Nessa proposta pedagógica não há espaço para a interlocução. É coerente com sua perspectiva de cidadania diferenciada e sectária. Cabe ao professor falar aquilo que lhe mandaram e ao aluno ouvir e deglutir, sem se manifestar. Está aí o modelo “perfeito” de escola preparando para uma sociedade “também perfeita e estável” que se pretende construir. O fracasso escolar e social deve-se à “imperfeição” da maioria dos indivíduos em cumprir seus papéis de forma “competente”, ou, no caso específico do escolar, a supostas situações de carência familiar e/ou cultural (SILVA, 1999, p. 40).

Antes de a escola por ciclos de formação ser uma proposta implantada como política pública municipal, houve em Porto Alegre outras iniciativas com finalidades e metodologias semelhantes. O trabalho desenvolvido pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação – Metodologia de Pesquisa e Ação, inicialmente Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática em Porto Alegre), desde os anos 70, envolveu equipe interdisciplinar preocupada com “[...] a problemática da alfabetização em escolas de periferia urbana”, em função dos níveis de aprovação no final da 1ª série do 1º grau nestas escolas serem muito baixos (GROSSI, 1985, p. 85). Buscando analisar as causas do insucesso, os pesquisadores do GEEMPA tinham o cuidado de conquistar a confiança das lideranças e da população, reconhecendo que por origem não faziam parte dela. Essa linha de trabalho condiz bastante com a proposta dos ciclos que começaria a ser implantada nos anos 90. O público atendido pelo projeto também se assemelha ao das escolas cicladas: renda familiar oscilando entre um e dois salários mínimos, famílias vindas do interior e formadas por seis pessoas em média, cerca de 30% dos pais analfabetos, mortalidade infantil alta, diversões concentradas em jogos e televisão, poucas oportunidades de saída da vila.

Embora inseridos na escola, crianças e jovens provenientes dessas camadas populares têm representações de si e da instituição que precisam ser levadas em conta para compreender e modificar a situação de fracasso escolar, criada e reforçada pelo problema da reprovação.

A escola representa o lugar onde seus filhos podem se tornar mais educados, no sentido de mais conformes às regras vigentes de convívio social, mas onde não conseguem aprender muito. Podemos dizer que estas crianças são portadoras do estigma do insucesso escolar em função da história real vivida por aqueles que, tendo ingressado na escola, permaneceram indefinidamente no 1º ano, sem lograr sequer a alfabetização (GROSSI, 1985, p. 86).

Os estudos do GEEMPA já apontavam que a escola tradicional não era apenas distante, mas chegava a ser contrária à abordagem necessária da realidade das crianças de periferia, no que tangia à reação e ao aproveitamento de situações didáticas. A escola tradicional seguia privilegiando aspectos intelectuais e individuais em detrimento dos manuais e corporais e da cultura de resolução comunitária dos problemas que traziam os estudantes. Além disso, ignorava a dificuldade de individuação que eles enfrentavam em seu meio e a ausência de motivação para engajar-se nas questões escolares.

Partindo teoricamente de uma base sólida, apoiando-se em Jean Piaget e Emília Ferreiro, as pesquisas do GEEMPA anteciparam o que seria a base curricular dos ciclos. A proposta didática dava especial destaque às artes e educação física, que chegavam a ocupar mais de 50% do horário escolar. O reconhecimento de que os estudantes dessa periferia não provinham de ambientes letrados levava à organização de espaços que lhes oferecessem os estímulos necessários à psicogênese da escrita – uma vez que os estudos do GEEMPA se dedicavam principalmente à alfabetização. O trabalho desenvolvido se aproximava bastante do método freireano, mesclando a convivência com o alfabeto em diferentes suportes e o uso de palavras significativas para cada indivíduo.

Ao mesmo tempo, um universo de palavras isoladas é igualmente trabalhado. Dentre estas palavras, têm lugar de destaque os nomes próprios dos alunos, da professora e de outras pessoas significativas à classe. Este universo de palavras assume dimensões bem pessoais no tesouro de cada aluno, que consta de uma caixa na qual são depositadas as palavras escritas que têm maior significado para cada criança e com as quais muitas atividades didáticas são propostas (GROSSI, 1985, p. 88).

Outra aproximação entre a proposta didática do GEEMPA e a da escola por ciclos é o reconhecimento da impossibilidade e da inutilidade da uniformização dos estudantes. Respeitando o processo de cada aluno e enfatizando que o saber pode ser conquistado e não é algo apenas a ser concedido, essa iniciativa propunha que a explicitação das diferenças de rendimento e sua utilização didática poderia enriquecer a aprendizagem, proporcionando trocas entre os discentes, desde que não haja preferências dos professores pelos que apresentem os melhores rendimentos.

Nesse contexto, precedida pela escola construtivista, a escola por ciclos de formação chega a Porto Alegre, ampliando a brecha nas certezas e levantando muitos questionamentos. A primeira estranheza que causa a organização por ciclos de formação é o agrupamento dos alunos por idade, em vez da habitual enturmação por conhecimento. Esse sistema de organização escolar se baseia em pesquisas sobre como as crianças e adolescentes aprendem e considera a importância das fases de formação do desenvolvimento humano nesse processo.

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) (KRUG, 2001, p. 17).

Apesar do choque inicial que possa causar em muitos, a proposta da escola por Ciclos de Formação não se limita a reunir as crianças por idade. Essa escola assume como fundamental oportunizar uma intervenção de qualidade para que os estudantes possam aprender o conhecimento formal, respeitando o ritmo de cada um deles. Todo estudante tem suas necessidades que precisam ser atendidas, seu desenvolvimento atual e suas possibilidades que precisam ser reconhecidos. Um mesmo conteúdo precisa ser ensinado de forma diferente a crianças de idades diferentes, que desenvolvem as mesmas habilidades de formas diversas. É para atender a essas especificidades que surge o ensino por ciclos de formação.

[...] ensinar uma criança de sete anos e outra de dez anos a ler vai exigir da escola situações educativas diferenciadas, pois essas duas crianças têm percepções e mesmo potencialidades de desenvolvimento diferenciadas. É assim que, de acordo com os Ciclos de Formação, o desenvolvimento das crianças precisa ser provocado pelas aprendizagens escolares (KRUG, 2001, p. 25).

O conhecimento na escola por ciclos não é linearmente organizado nem serve de partida arbitrária e aleatória para a aprendizagem, como na escola tradicional. Os conteúdos são elencados a partir de uma pesquisa socioantropológica, na qual se procura por situações-problema que revelam a contradição entre o vivido e o percebido pela comunidade da qual a escola faz parte. A proposta da escola ciclada não é um ato isolado; faz parte de um programa de governo assumido em 1989 com o início da Administração Popular na Prefeitura Municipal de Porto Alegre<sup>10</sup> - “Uma coligação partidária que se autodefine identificada com

---

<sup>10</sup> A Administração Popular, sob a hegemonia do Partido dos Trabalhadores, na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, de 1989 a 2002, imprimiu uma marca, e esta, a cada gestão, recebeu ajustes políticos e publicitários. As marcas da política têm relação direta com os produtos e as obras da luta pela visibilidade, tendo sido produzidas e defendidas, ao longo de 13 anos, por quatro gestões: Olívio Dutra e Tarso Genro (1989-1992); Tarso Genro e

forças políticas comprometidas com necessidade de transformação das condições sociais e econômicas excludentes impostas pelo capitalismo à maioria da população” (KRUG, 2001, p. 85). Entre as medidas de desprivatização do estado, que buscam a democratização social da esfera pública, destaca-se o Orçamento Participativo<sup>11</sup>.

Cada uma das gestões representou um momento distinto na democratização da escola. A primeira marcou-se por intensas discussões sobre o construtivismo, a segunda pela necessidade de incorporar a democratização da escola na dimensão das políticas públicas da cidade e a terceira deu seguimento ao processo de ciclagem de todas as escolas da rede. A proposta da “Escola Cidadã”, segundo Krug (2001), é expressar na escola pública municipal os desejos das famílias, dos trabalhadores docentes e não docentes e dos estudantes, na construção de uma sociedade democrática. A partir de 1993, a Gestão Democrática na Escola Cidadã inicia a desprivatização da escola.

### 3.2.2 Organização do Currículo

Segundo Azevedo (1999), a concepção de currículo da escola por ciclos vai além da organização das matérias e disciplinas, do ensino de português, matemática e ciências; embora seja função inquestionável da escola transmitir “a experiência social, historicamente acumulada e socialmente organizada”, papel da educação formal que ela representa. No entanto, aqui se amplia a visão do que se entende por currículo:

Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada.

É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda a concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais as quais os indivíduos pertencem; portanto, referidas sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social (PORTO ALEGRE, 2003, p. 8).

---

Raul Pont (1993-1996); Raul Pont e José Fortunati (1997-2000); Tarso Genro e João Verle (2001-2002); e João Verle (2002-2004).

<sup>11</sup> No Orçamento Participativo, o destino de parte dos recursos do orçamento público é, segundo a ideologia partidária, decidido por grupos da população. Criado há 28 anos, segundo Boaventura de Sousa Santos (2002), se tornou modelo de política de participação popular, alterando a relação dos cidadãos com sua cidade e possibilitando um incremento na qualidade de vida nela: durante o seu período de vigência, ruas foram asfaltadas, linhas de ônibus foram criadas a fim de ampliar o atendimento aos bairros, unidades de saúde foram instaladas, creches foram construídas, cursos profissionalizantes foram oferecidos nas escolas. Contrariando certa lógica de troca de favores entre líderes comunitários, secretários municipais e vereadores, o Orçamento Participativo instaurou espaços de democracia direta por meio da realização de assembleias abertas e reuniões com estímulo à participação popular e à assunção ao protagonismo na política.

O **Caderno 9**, publicação que divulgou a **Proposta Político-Educacional para Organização do Ensino e dos Espaços-tempos na Escola Municipal**, foi o Documento Referência para a Escola Cidadã, a partir do qual as escolas elaboraram seus próprios regimentos, servindo de projeto político pedagógico até a aprovação dos projetos de cada escola. Relacionado a seus conteúdos, “[...] o saber escolar se impregna daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 11).

O conceito de currículo expresso pelo **Caderno 9** não deixa esquecer que

[...] as instituições escolares selecionam, organizam e divulgam determinados significados sócio-culturais, normas e valores que preservam e/ou problematizam a relação de dominação estabelecida na esfera do poder econômico. Desse modo, é preciso ver os envolvidos no processo curricular não apenas como sujeitos cognitivos, mas, também, como sujeitos sociais (PORTO ALEGRE, 2003, p. 8).

Cada um dos ciclos é composto por três anos-ciclos. O primeiro atende aos educandos da faixa etária dos seis anos aos oito anos e onze meses (aproximadamente). A base do currículo é uma visão globalizadora do educando, “[...] ampliando e organizando as experiências rumo à apropriação do conhecimento historicamente acumulado, numa perspectiva interdisciplinar” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 34). O segundo ciclo atende aos educandos da faixa etária entre nove anos e onze meses. Neste ciclo, a base curricular se divide em grandes áreas do conhecimento, onde as diversas formas de expressão, as ciências físicas e naturais, sócio-históricas e a educação matemática interagem no processo de construção/apropriação do conhecimento, para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico-social. No terceiro ciclo, atendendo aos educandos maiores de doze até quatorze anos e onze meses (aproximadamente), a “[...] base curricular é organizada por áreas e por relações pluri e interdisciplinares” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 34).

O trabalho com o currículo é organizado a partir de temas geradores, por sua vez, inspirados nos anseios e nas necessidades descobertos por meio da pesquisa socioantropológica. Esses temas são organizados em Complexos Temáticos, propiciando planejamentos conjuntos e trabalho interdisciplinar entre os professores. Complexo Temático, conforme Krug (2001), corresponde a uma forma de organização do ensino na qual os conceitos a serem explorados pelos três ciclos são definidos a partir de pesquisa socioantropológica a respeito da realidade onde a escola está inserida, referindo problematizações importantes para os estudantes sobre a mesma e indicando temáticas a serem abordadas.

A ideia de currículo presente nos ciclos permite uma organização mais fluida das aprendizagens. Assim, a reprovação da escola seriada dá lugar a diferentes modalidades de avanço na escola ciclada, a qual, inicialmente e segundo o **Caderno 9**, não admitia repetência dos alunos:

Em meio à miséria a que estão expostas as crianças, adolescentes e adultos no mundo inteiro, no Brasil a escola pública ainda discute se a série ensina mais, porque reprova os que não aprendem fazendo-os repetir a não aprendizagem por vários anos, ou se os ciclos causam prejuízo, à medida em que a criança seria aprovada, no final do ano letivo, independente do fato de ter construído o mínimo de conhecimentos que deveria naquele ano cursado. A imagem barulhenta em relação aos ciclos atribui perversidade aos gestores, os quais buscariam vencer os índices de reprovação e evasão através da chamada progressão automática, e falta de autonomia das professoras e professores, desprovidos de sua autoridade sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes (KRUG, 2005, p. 1).

Em certo sentido, é possível falar em atitudes seriadas e atitudes cicladas nas quais ressoam filiações epistemológicas distintas. Por um lado, uma atitude seriada, em linhas gerais, assume um modo de organização curricular baseado em conjuntos de conteúdos previamente estabelecidos para cada ano escolar a ser cursado, setorizando o conhecimento segundo uma compreensão linear de abordagem dos conteúdos. Por outro lado, consoante Krug (2005), algumas ações e opções são reveladoras de um entendimento outro da educação, apontando para o que a pesquisadora designa como “atitude ciclada” ou “prática docente ciclada” que implica: disponibilidade para tentar o novo, entendimento de que existem relações entre afetividade e saber, compreensão do currículo como caminho individual trilhado ao longo da história escolar, reconhecimento de que a relevância dos conhecimentos está na dependência direta de sua articulação com a necessidade de compreensão crítica do mundo vivido pelos educandos, estabelecimento de diálogo entre diferentes saberes, prática diagnóstica de avaliação, organização de tempos e espaços escolares atenta aos objetos de interesse e desejo dos estudantes.

A Progressão Simples é a forma de avanço para o ano seguinte que indica que a criança ou o adolescente não apresentou dificuldades durante o ano letivo que se encerra. A Progressão com Plano Didático de Apoio é a forma de progressão que “[...] inclui algumas atividades extras a serem oportunizadas ao aluno ou aluna pela escola, no próximo ano letivo, tendo em vista algumas dificuldades específicas apresentadas” (KRUG, 2001, p. 20). E a Progressão com Avaliação Especializada é a forma de progressão que inclui atendimentos especializados, inclusive fora da escola, para o trabalho com as dificuldades de ensino-aprendizagem das alunas e dos alunos.

## 4. SOBRE A(S) PESQUISA(S)

### 4.1 INÍCIOS: um estudo sobre a cidadania no ensino de português

Os discursos tratados no Trabalho de Conclusão da Graduação são vistos como parte de uma discussão maior sobre os objetivos da educação e a validade dos saberes escolares estabelecidos tradicionalmente. Enquanto unidade de análise, lidamos com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e com as respostas aos questionários: as fontes servem apenas como base, a sua remissão às condições de produção nos traz o objeto da análise – os discursos oficial e escolar do Aparelho Ideológico, dos professores e dos alunos.

No *corpus* de arquivo – os PCN, a pesquisa foi feita a partir da busca pela palavra-chave “cidadania” relacionada com o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. As sequências consideradas mais representativas foram selecionadas para análise. Constatando que o principal objetivo educacional, segundo esse documento, era formar a “cidadania” dos estudantes, elaborei um questionário que enfocasse essas questões, cujas respostas formam a parte experimental do nosso *corpus*.

Quanto à estrutura, foram feitos dois recortes de análise: o primeiro sobre as noções de cidadania e formação do cidadão; o segundo acerca da importância do ensino de LP e Literatura. Cada um deles foi dividido em três blocos: o discurso oficial, o discurso dos professores e o discurso dos alunos, para facilitar a comparação entre os diferentes discursos com cada tema. As sequências recortadas estão numeradas e alguns trechos significativos foram destacados com negrito.

A escola, essa instituição cujos discursos analisei, atua como Aparelho Ideológico do Estado, o “Aparelho Ideológico Escolar” (ALTHUSSER, 1992 [1985]). O interior dos Aparelhos Ideológicos também é sede da luta de classes, porque eles podem comportar mais de uma formação ideológica, nem sempre com uma relação tranquila entre si (PÊCHEUX; FUCHS, 2010 [1975b], p. 166).

Constituída por elementos ideológicos não-discursivos necessários na constituição de sentido, divisamos uma única – embora heterogênea – formação ideológica determinando os discursos analisados, que chamamos de **Formação Ideológica Educação**. Dentro dessa mesma formação, em vista de que compartilham o mesmo conjunto de atitudes e

representações, estão representadas pelo menos duas Formações Discursivas (FDs): a **Formação Discursiva Oficial** (FDO) e a **Formação Discursiva Escolar** (FDE).

A primeira FD que identificamos na análise foi denominada **Oficial**, composta pelo discurso oficial – representado aqui pelas SDs recortadas dos PCN. Essa FD diferencia-se da FD Escolar por sua função de **autoridade**. Por essa razão, a posição-sujeito que recebe o estatuto de “forma-sujeito” dessa FD é denominada **Posição-sujeito Autoridade**. No entanto, não há apenas uma maneira de identificar-se com essa forma-sujeito: a heterogeneidade da formação discursiva aponta para a ambiguidade no interior da forma-sujeito, para sua fragmentação (INDURSKY, 2008). Caracterizamos a posição-sujeito Autoridade como a posição-sujeito que representa o que se espera de um representante do Aparelho Ideológico do Estado: que se apresente enquanto autoridade a ser respeitada; que defina diretrizes de trabalho; que esclareça o “certo” e o “errado” em sua área de atuação.

Na **FD Escolar**, que organiza os discursos dos sujeitos que circulam diariamente pela instituição escolar, mas que são também afetados pelo discurso oficial, destacamos, com base nas análises, pelo menos, quatro posições-sujeito. **Posição-sujeito Professor Tradicional** e **Posição-sujeito Aluno Repetidor** são exemplos de um assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar, de acordo com o previsto para cada aluno e para cada professor nesse domínio discursivo. Quanto a essa forma-sujeito, alguns saberes pressupostos por ela são: a inquestionabilidade da importância/necessidade do conhecimento escolar, autoridade do professor e obediência do aluno como bases da relação escolar e a reafirmação das verdades escolares, em geral, como justificativa para a própria reprodução dessas verdades pela escola.

Em nossa análise, foram encontradas duas posições-sujeito que se contraidentificam com a forma-sujeito do discurso escolar. A primeira delas, assumida pelo sujeito que ocupa o lugar social de professor, é chamada **Posição-sujeito Professor Inovador**. Esse posicionamento é adotado pelo professor quando se opõe ou quando questiona algumas das evidências postas pela forma-sujeito da **FD Escolar** – seja no que diz respeito a dar voz ao aluno, seja pela troca dos saberes estabelecidos tradicionalmente por outros novos no discurso escolar. A segunda é a **Posição-sujeito Aluno Questionador**. Consideramos que o aluno assume tal posição quando não aceita – ou resiste a aceitar – seu lugar de “receptor da transmissão do saber”.

A análise demonstrou que não há, necessariamente, implicação entre as diretrizes do discurso oficial e as que regem o discurso escolar. Existem sobreposições, ideias que se repetem, mas elas se devem muito mais ao que permanece no discurso oficial do que ao que muda no discurso escolar. O discurso escolar se mostrou bem retratado em Orlandi (1983),



onde é chamado de “discurso pedagógico” e é caracterizado como sendo autoritário e circular: “No discurso autoritário, o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida. Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem” (ORLANDI, 1995, p. 15-16), sustentando o traço circular de um DP que, “[...] dizer institucionalizado, sobre as coisas, se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 1995, p. 28). Mesmo assim, como todo discurso, o DP também permite a deriva dos sentidos.

Os deslizos se devem, de acordo com nossa análise, aos questionamentos e dúvidas introduzidas tanto por professores quanto por alunos, que se dispõem a quebrar o ciclo de funcionamento desse discurso autoritário por meio da remissão ao externo. Ao fazer isso, esses sujeitos trazem a possibilidade de polemização do discurso escolar, sua abertura para que haja disputa de sentidos.

Refletindo sobre a dinâmica desses discursos, percebemos que a necessidade de mudança nas práticas discursivas pedagógicas já aparece como um dos saberes da FD Escolar. No entanto esse saber não é, ainda, aceito pela ideologia dominante da FD; ele representa uma matéria discursiva que só os “maus sujeitos” podem enunciar, de acordo com o desdobramento entre “*sujeito da enunciação*” e “*sujeito universal*” de que nos fala Pêcheux (2010 [1975a]). Esse desdobramento pode assumir modalidades:

*A primeira modalidade* consiste numa superposição (um recobrimento) *entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal*, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “*livremente consentido*”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”).

*A segunda modalidade* caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” *contra o sujeito universal* por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o “sujeito universal” lhe dá a pensar*”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno (PÊCHEUX, 1988 [1975a], p. 215) [grifos do autor]

Esses insatisfeitos talvez não sejam minoria. Eles podem, inclusive, se espalhar e se organizar de tal forma que venham a modificar totalmente a **FD Escolar**, interferindo na forma-sujeito ou mesmo instaurando outra forma-sujeito e, conseqüentemente, outra FD nessa mesma **Formação Ideológica Educação**.

Isso pode ocorrer num futuro próximo, ou num futuro distante, ou não ocorrer. Esses discursos podem representar apenas a heterogeneidade discursiva que não ameaça o discurso

escolar dominante, ou a tensão que leva às mudanças discursivas e sociais. Porque a educação é prática discursiva e, em virtude disso, prática social – e se não podemos mudar o mundo somente através dela, não podemos mudar o mundo sem ela.

## 4.2 UMA PESQUISA OUTRA: escola por ciclos, escola cidadã

### 4.2.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa empreendida entre os anos de 2016 e 2018, objeto desta Dissertação, é, quanto à abordagem, do tipo qualitativa, por oposição à pesquisa quantitativa. Os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa se opõem ao modelo positivista de ciência, que defende um modo único de pesquisa para todas as ciências. A preocupação principal em uma pesquisa qualitativa, segundo Silveira e Córdova (2007), é aprofundar a compreensão de grupos sociais ou organizações, não se ocupando propriamente com representatividade numérica. Os dados analisados pelos pesquisadores qualitativos não são métricos nem se submetem à prova de fatos, pois não quantificam valores e trocas simbólicas. Buscam, ao contrário, explicar o porquê das coisas. Algumas características dessa pesquisa são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis [...] (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2007, p. 32) [grifos dos autores].

Segundo Minayo (2007), os aspectos da realidade com os quais se ocupa a pesquisa qualitativa são aqueles que é impossível quantificar, pois ela procura compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Em contraste com a abrangência da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa é uma forma de conhecer em profundidade.

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (MINAYO, 2007, p. 14).

Um trabalho de pesquisa que se baseia em análises discursivas é, por definição, uma forma qualitativa de estudo. Partindo da análise da materialidade linguística, o pesquisador em Análise de Discurso procura compreender dinâmicas sociais, aprofundando o conhecimento sobre grupos e organizações. O discurso, materialidade da ideologia, é objeto pelo qual o analista acessa uma série de funcionamentos ideológicos que nele se materializam e que representam o universo de significados que apoiam a interpretação do sujeito enunciador e daqueles que com ele partilham esses sentidos, filiando-se às mesmas formações discursivas.

A técnica de produção de dados utilizada em pesquisas qualitativas pode ser “[...] entrevistas do tipo semiestruturado com um único respondente (a entrevista em profundidade) ou com um grupo de respondentes (o grupo focal)” (BAUER; GASKELL, 2012, p. 64). Esse tipo de entrevista tem funcionamento diferente das entrevistas de levantamento muito estruturadas da pesquisa quantitativa, baseada em questões predeterminadas encadeadas em ordem e da conversação menos estruturada da observação participante.

#### 4.2.1.1 Grupo Focal

A dinâmica do grupo focal é a de uma interação social entre os participantes, na qual o entrevistador atua como um moderador. Seu objetivo é incentivar os participantes a reagir ao que outras pessoas no grupo dizem, fazendo-as falar, intervir e se posicionar. Como interação social, o grupo focal é mais autêntico que a entrevista individual em profundidade e, para análises discursivas, essa entrevista grupal representa uma oportunidade de fazer os sentidos ou representações emergirem, pela maior influência da natureza social da interação do grupo, no lugar da perspectiva individual que fundamenta a entrevista em profundidade (BAUER; GASKELL, 2012). De acordo com a escolha dos temas e conceitos nucleares a serem vistos na pesquisa, são duas as questões centrais a considerar, antes de entrevistar: “[...] o que perguntar (a especificação do tópico guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados)” (BAUER; GASKELL, 2012, p. 66).

Tradicionalmente, o grupo focal costuma ser formado por seis a oito pessoas desconhecidas entre si. Elas se encontram em um ambiente confortável e a duração da entrevista é de cerca de uma a duas horas. Sentados em círculo, participantes e moderador podem fazer contato frente a frente. Não é uma pré-condição para o grupo focal que as pessoas sejam desconhecidas: segundo Bauer e Gaskell (2012, p. 82), “[...] há vezes em que a

familiaridade anterior é uma vantagem. Estudos de culturas organizacionais e de grupos sociais particulares têm vantagens quando se tomam pessoas que partilham um meio social comum”.

A conversa é organizada a partir de tópicos guia, para garantir sua fluência, duração e a manutenção dos assuntos pertinentes à pesquisa. A preparação desses tópicos é fundamental no início do estudo, mas eles devem ser usados de forma flexível, porque temas importantes para a pesquisa podem aparecer na discussão do grupo focal independente de planejamento prévio. Várias são as apresentações possíveis de tópicos guia, podendo constar de textos curtos ou imagens, não devendo ser muito extensos. Se fixado o tempo a tratar de cada parágrafo, o tópico guia poderá ser um meio de monitorar a duração da entrevista.

O pesquisador, atuando como moderador do debate, deve inserir questionamentos, procurando provocar os participantes a transitar, em seu discurso, do geral para o particular e vice-versa; pedindo que explicitem opiniões e deem exemplos do que está sendo discutido. Essas manifestações não são lidas como individuais, e sim como representativas de uma experiência social da qual são resultados, apontando para vivências, memórias e visões que são, em parte, compartilhadas pelo grupo. É nessa medida que está a relevância desses dizeres, uma vez que a “[...] finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2012, p. 68).

Em sua essência, a pesquisa mostra que o grupo, distinto de determinado número de pessoas em um mesmo local, é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma. Ocorrem processos dentro dos grupos que não são vistos na interação diádica da entrevista em profundidade. A emergência do grupo caminha lado a lado com o desenvolvimento de uma identidade compartilhada, esse sentido de um destino comum presente quando dizemos “nós” (BAUER; GASKELL, 2012, p. 75).

A segmentação do grupo para participação na pesquisa pode se dar a partir de “grupos naturais”, onde as pessoas já interagem conjuntamente e compartilham um passado ou projetos de futuro em comum. Leituras, interesses e valores semelhantes contribuem para que os grupos naturais formem um meio social.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram seis professoras de uma escola ciclada da rede municipal de Porto Alegre, convidados a participar de um grupo focal sobre a Escola Cidadã. Como tópicos guia, foram selecionados trechos de textos publicados na mídia sobre a escola por ciclos de formação, nos quais se agitam sentidos que apontam ora para a repetição, ora para a inovação no discurso pedagógico. Os textos escolhidos foram quatro artigos que enfocam um impasse político-pedagógico na rede municipal de Porto Alegre, ocorrido no início de 2017, sobre a *qualidade* do ensino oferecido pela escola ciclada (Anexo II).

## 5 GESTOS DE ANÁLISE, CAMINHOS DE INTERPRETAÇÃO

### 5.1 DA ENTREVISTA AO *CORPUS*: O RECORTE

O *corpus* discursivo analisado foi constituído por recortes do registro transcrito de duas entrevistas grupais do tipo grupo focal, realizadas nos dias 27 de setembro e 04 de outubro de 2018, pela manhã. Originalmente registradas em áudio, as conversas foram gravadas, compondo cerca de 30 páginas de texto escrito. Cada encontro teve a duração de 1h30min e ambos aconteceram na sala de vídeo da escola municipal na qual trabalham as interlocutoras de pesquisa. A escola organizou o horário de forma que as professoras participantes pudessem coincidir seus períodos dedicados a planejamento, formação e avaliação com o grupo focal, sem que os alunos ficassem prejudicados em seu atendimento, por entender como importante o diálogo entre a pesquisa acadêmica e a vivência escolar cotidiana.

As docentes foram recebidas com café e biscoitos nas duas quintas-feiras e, no segundo e último encontro, também trouxeram seu *mate*, compondo um clima de conversa e de escuta generosa e interessada. Sentadas em círculo, as participantes escolheram, coletivamente, de um total de 12 (doze) tópicos<sup>12</sup>, quais seriam os seis tópicos guia que norteariam seu diálogo. Os tópicos, impressos em cartazes, passaram de mão em mão durante a seleção e, depois de escolhidos, ficaram expostos na parede, à vista, para serem consultados a qualquer momento<sup>13</sup>. Compostos de questões elaboradas pela pesquisadora, seguidas de trechos dos textos de apoio selecionados<sup>14</sup>, os primeiros seis foram entregues ao grupo na entrevista inicial e os outros seis na última, com a solicitação de que eles escolhessem aqueles que mais mobilizassem o desejo delas e a discussão. Os tópicos não foram utilizados de maneira rígida, e sim com a função de provocar a reflexão e o debate, que podia se ampliar a partir deles, especialmente pela interlocução entre as próprias docentes participantes. Quando se afastavam muito do assunto abordado – a cidadania na escola cidadã/ciclada, a entrevistadora

---

<sup>12</sup> Os 12 tópicos encontram-se no Apêndice VIII.

<sup>13</sup> O material preparado para a realização do grupo focal pode ser consultado no Apêndice X.

<sup>14</sup> Os textos selecionados podem ser lidos no Anexo II. Impressos, eles foram deixados à disposição das participantes, para possíveis consultas, que elas não julgaram necessárias.

lançava mão de questões auxiliares formuladas a partir de uma lista de palavras que desempenhava o papel de mecanismo de controle<sup>15</sup>.

Embora, tradicionalmente, o grupo focal seja formado por pessoas desconhecidas entre si, a familiaridade anterior pode configurar uma vantagem, conforme já citado no capítulo anterior (BAUER; GASKELL, 2012). Os sujeitos participantes dessa pesquisa são professoras de uma escola ciclada da rede municipal de Porto Alegre. O convite para participação foi feito por meio da entrega da **Carta de Apresentação**<sup>16</sup> ao diretor da escola, solicitando que indicasse seis a oito participantes que se enquadrassem nas seguintes condições: metade do grupo seria formada por docentes que ingressaram na rede em escolas não cicladas, a outra metade já teria entrado após a implementação dos Ciclos por Formação. A compatibilidade de horários também foi uma determinante na composição desse grupo.

A configuração do grupo focal se deu, portanto, a partir de um “grupo natural”, uma vez que as profissionais dividem o local de trabalho há anos, além de já atuarem, antes disso, em outras escolas da mesma rede. Nascidas entre 1961 e 1980, conforme respostas ao questionário de apoio à pesquisa<sup>17</sup>, elas compartilham vivências do período histórico vivido pelo Brasil na segunda metade do século XX, o que propicia experiências em comum. O uso do questionário fez-se necessário durante a degravação dos áudios, quando se percebeu que os efeitos de sentido de algumas falas seriam melhor apreendidos com maior conhecimento das condições de produção do discurso, das quais fazem parte algumas informações de cunho pessoal das enunciantoras, como as referentes a formação, ingresso na rede municipal como professoras e experiências anteriores em outras funções na mesma rede, entre outras.

O grupo é composto de docentes com formações em cinco cursos universitários diferentes (História, Computação, Pedagogia, Letras e Educação Física), metade delas egressa do ensino superior público, todas pós-graduadas na modalidade *Lato Sensu* e uma, também *Strictu Sensu*, em cursos relacionados à prática docente, conforme quadros a seguir:

---

<sup>15</sup> Segundo Bauer e Gaskell (2012), mecanismo de controle

<sup>16</sup> Presente no Apêndice VI.

<sup>17</sup> As questões estão no Apêndice IX. O questionário foi enviado às participantes por meio eletrônico, utilizando a ferramenta Formulários Google, que gera automaticamente alguns gráficos e tabelas que serão usados no presente trabalho.

**Quadro 1:** Informações das docentes participantes da pesquisa sobre formação universitária.

História
Licenciatura em Computação
Pedagogia Orientação Educacional e Disciplinas Pedagógicas de 2º grau
Letras
Licenciatura em Educação Física
Educação física

**Fonte:** Material produzido pela autora.

**Quadro 2:** Informações das docentes participantes da pesquisa sobre pós-graduação

História do Brasil, História da África e Gestão Pública. Mestrado em História.
Mídias na Educação.
Especialista em Gestão do Trabalho Educativo em Múltiplos Espaços.
Psicopedagogia Institucional.
Medicina Desportiva e Saúde Escolar.
Educação Física, Medicina Desportiva.

**Fonte:** material produzido pela autora.

No grupo focal, estão representadas diferentes inscrições ideológicas. Metade delas cursou, antes da licenciatura, o curso de Magistério de nível médio, o que talvez possibilite reconhecer, em seus discursos, a presença de discursos outros comuns porque característicos da formação em nível de magistério. Por outro lado, apesar de compartilharem a identidade docente, sendo todas “professoras de escola pública, municipal, ciclada”, as participantes ocupam diferentes posições dentro da escola, o que favoreceu a troca durante a entrevista coletiva e realçou a heterogeneidade constitutiva do discurso. Percebe-se, no quadro a seguir, que metade das entrevistadas atualmente leciona, trabalhando diretamente com alunos e sendo responsável por turmas. A outra metade exerce funções de gestão, como Vice-direção, Supervisão, Secretaria e Coordenação da EJA, embora todas atuem em substituição na falta de colegas, de modo que as turmas não fiquem desatendidas. Há, ainda, a intersecção entre ambos os conjuntos, que aparece na figura da professora da Biblioteca que atende turmas no setor, fazendo troca de livros e hora do conto, e em sala de aula.



### Quadro 3: Informações das docentes participantes da pesquisa sobre funções na escola

Vice direção
Professora de anos iniciais
Supervisora Educacional
Auxiliar de secretaria. Coordenação da EJA
Professora
Professora de A11 educação física e demais turmas na biblioteca.

Fonte: material produzido pela autora.

As datas de ingresso das participantes na rede municipal, como professoras, se localizam no intervalo entre o meio da década de 90 do século XX e a primeira década do século XXI. No entanto, três delas já trabalhavam, ou tinham trabalhado, na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em escolas, em setores como secretaria e nutrição ou por meio de estágio remunerado. Em função disso, quando questionadas sobre a data de ingresso (em geral) na rede, o ano inicial recua para o início da década de 90. Em virtude dessa mobilidade profissional, as interlocutoras de pesquisa acompanharam, a partir de diferentes posições sociais, com diferentes atribuições, expectativas e distribuição desigual de poder, o processo de implementação da proposta dos Ciclos por Formação nas escolas municipais de Porto Alegre, seu desenvolvimento e os rumos tomados mais recentemente pelas últimas gestões da prefeitura.

### Quadro 4: Informações das docentes participantes da pesquisa sobre ingresso na rede municipal de Porto Alegre

Data de ingresso na rede municipal de Porto Alegre:		Data de ingresso na rede municipal de Porto Alegre como professora:	
Mês/ano/dia		Mês/ano/dia	
out de 1992	30	abr de 1996	9
set de 1994	29	mar de 1999	22
abr de 1996	4	set de 1999	30
mar de 1999	22	abr de 2002	17
fev de 2003	18	fev de 2003	18
mar de 2005	22	mar de 2005	22

Fonte: Material produzido pela autora.

Os dizeres dessas mulheres não são lidos apenas como manifestações individuais, antes representam experiências sociais de grupo, discursivizadas por sujeitos que se inserem em um debate (e embate) maior. As posições assumidas, ao enunciar seu discurso, não se confundem com a identidade de sujeito biológico do indivíduo empírico que as enuncia – o que faz lembrar considerações feitas por Pêcheux, em 1969, quando propõe o sujeito antes como posição discursivo-enunciativa do que como organismo humano individual (PÊCHEUX, 2010 [1969]):

[...] A e B, mais do que presença física de organismos humanos individuais, designam lugares determinados na estrutura de uma formação social – o lugar do professor, o lugar do aluno, de pai, de mãe [...]. Esses lugares estão representados nos processos discursivos. (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 82).

O estudo dos processos discursivos, em uma perspectiva pecheuxtiana, supõe estudar as “[...] variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) ligadas aos processos de produção particulares considerados sobre o ‘fundo invariante’ da língua’ e a “ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso – [...] suas *condições de produção* – e seu processo de produção” (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 75) [grifos do autor], levando em consideração que o contexto ou a situação, além de servirem como “pano de fundo” dos discursos, são fundamentais tanto para sua formulação pelo sujeito quanto para sua compreensão pelos interlocutores.

Sendo o grupo focal o momento no qual eclodiram os discursos analisados e o questionário, recurso detonador da recolha de informações complementares e necessárias, tanto um quanto outro são elementos componentes das condições de produção desse discurso, uma vez que apontam para circunstâncias de enunciação e posições sociais ocupadas pelas participantes, sujeitos desse discurso, na hierarquia escolar, posições ideológicas em jogo. Sujeito, situação e memória (todos os dizeres já ditos/já ouvidos, anteriores e exteriores ao sujeito, que são tomados como evidentes e afetam as formações imaginárias), as relações de força, sentido e antecipação formam essas contingências que determinam o estatuto do que é dito, já que os efeitos de sentidos estão diretamente relacionados ao lugar que o enunciador ocupa (PÊCHEUX, 2010 [1969]):

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em

que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2015, p. 40).

A escola municipal, na qual leciona o grupo de sujeitos de pesquisa, se insere historicamente em uma disputa de forças, na qual, de um lado, tendências tradicionalizantes tentam reintroduzir sentidos e práticas da escola seriada em seu funcionamento; enquanto, de outro, há resistência e pesa a construção teórico-pragmática da escola cidadã. Esses dizeres e essas representações ideológicas são inseridos por várias vias, especialmente pela própria mantenedora, que intervém por meio de documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação e decretos do prefeito municipal. Horizontalmente, os saberes de uma memória discursiva escolar tradicional também adentram o discurso – e a prática, conseqüentemente – da escola municipal ciclada por meio dos sujeitos professores que nela circulam e que reverberam esses sentidos. Entre o final da gestão municipal anterior e o início da atual, por exemplo, algumas mudanças curriculares e de organização escolar contribuíram para efetivar, gradualmente, um processo de seriação da escola ciclada.

A escola por ciclos, originalmente, por meio do **Caderno 9**, reconhecia que toda “[...] organização curricular possui um modelo pedagógico subjacente” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 9). Considerando o currículo como “tradicional, elitista, formal e conservador”, apesar das tentativas de buscar outros caminhos para pensá-lo, a escola cidadã se coloca como um contraponto a uma ideia de currículo apenas como “[...] conjunto de conteúdo previsto nas grades curriculares de modo estanque e/ou compartimentado” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 10).

A concepção de currículo defendida pela escola ciclada foi apresentada pelos educadores da rede municipal participantes do **II Seminário Nacional Escola Cidadã**, realizado em 1994. Nessa visão, ele era identificado “[...] com as atividades, os conteúdos, os rituais e tudo o que acontece na escola, envolvendo um entrelaçar das suas ações e relações com a comunidade”. Temas comumente excluídos do cotidiano escolar, como “[...] criticidade, criatividade, curiosidade, conflito, contradições da realidade, problematização, a construção e a provisoriade do conhecimento, a avaliação emancipatória, a distribuição democrática e solidária do tempo na escola, a gestão coletiva da vida escolar” (PORTO ALEGRE, 2003, p. 9), deviam estar presentes em uma escola de proposta cidadã. O que, quando, como ensinar e avaliar são, nessa ótica, questões a serem resolvidas pelo currículo construído e, com ele, se explicita o futuro que se pretende construir. Essa série de questões põe em causa o próprio

funcionamento tradicional do discurso escolar estudado por Orlandi (1983), que se justificava em si, ao chamar para o debate e desestabilizar as evidências escolares.

Ao longo de sua história e com as sucessivas gestões municipais aplicando suas tendências pedagógicas e administrativas, a escola por ciclos foi passando por um processo lento de aproximação da estrutura seriada. Outra influência foram as diretrizes nacionais, que incidem diretamente em todas as esferas da educação pública. A organização em três ciclos, com base nas fases do desenvolvimento da criança e do jovem, foi dando lugar à divisão tradicional em anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Um exemplo desse processo é que o 5º ano do ensino fundamental ciclado se localizava na ponta do segundo ciclo, sendo, portanto, chamado de B30. Esse ano-ciclo seguia a divisão curricular dos outros dois anos do segundo ciclo, conforme o Quadro 5.

**Quadro 5:** Base Curricular do II Ciclo

## 2. Base Curricular do II ciclo:

<b>II CICLO</b>				
<b>ÁREAS COM DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR</b>			<b>CH SEMANAL DO CICLO (a)</b>	
	<b>EXPRESSÃO (b)</b>	<b>Educação Física</b>		<b>2</b>
		<b>Arte-Educação</b>		<b>2</b>
		<b>Língua e Cultura (b) Estrangeira Moderna</b>	<b>Espanhol</b>	<b>2</b>
			<b>Francês</b>	<b>2</b>
			<b>Inglês</b>	<b>2</b>
		<b>Língua Portuguesa e Literatura</b>		<b>4</b>
<b>CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS</b>	<b>História e Geografia</b>		<b>3</b>	
	<b>Cultura Religiosa</b>			
<b>CIÊNCIAS FÍSICAS QUÍMICAS E BIOLÓGICAS</b>	<b>Ciências</b>		<b>3</b>	
<b>PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO(c)</b>	<b>Matemática</b>		<b>4</b>	

Fonte: PORTO ALEGRE, 2003, p. 72.

Quanto ao coletivo de professores, o segundo ciclo de formação contava com dois professores generalistas para cada duas turmas, sendo que um seria responsável pela área de Pensamento Lógico-Matemático e Ciências Físicas, Químicas e Biológicas e outro seria

responsável pela área de Língua Portuguesa/Literatura e Ciências Sócio-históricas. Além dos generalistas, a cada grupo de quatro turmas se contava com um professor itinerante – o professor volante. Mesmo nos anos iniciais, a partir do quarto ano, o coletivo de professores incluía professores especializados de Arte-Educação, Educação Física e Língua Estrangeira, em pelo menos três línguas (Inglês, Francês e Espanhol).

A explicação da opção por dois professores generalistas em vez de vários, para cada disciplina, ou de apenas um para as grandes áreas se relaciona tanto ao desenvolvimento global dos alunos quanto à especificidade dos conteúdos escolares previstos para essa fase:

[...] como o II ciclo é composto, quase que hegemonicamente, por alunos/as na faixa etária dos 9 aos 11 anos e 11 meses, isto é, em transição da infância para a adolescência, e se caracteriza pela fase das operações concretas e, contraditoriamente, encontra-se pronto para aquisições intelectuais mais abstratas, nos parece procedente que haja um número menor de professores/as atuando junto a eles, inclusive porque os/as alunos/as, nesta fase do desenvolvimento, necessitam ainda estabelecer referência e vínculos mais determinados.

Assim, a idéia de dois/as professores/as-referência, de perfil generalista, para cada duas turmas, cada um responsável por uma grande área do saber, vem contribuir para que esta fase de transição dos/as alunos/as seja mais adequadamente trabalhada, além de possibilitar no/a aluno/a, mais facilmente, a construção do conceito de inter e transdisciplinaridade. É importante também salientar que, nesta fase, a elaboração do conhecimento passa pelo vínculo de confiança e afetividade construído na relação professor/a aluno/a (PORTO ALEGRE, 2003, p. 57).

A publicação **Políticas Pedagógicas: Documento Orientador para o ensino fundamental** foi lançada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no final de 2015 com fins de regulamentar a educação municipal no ano letivo de 2016 – último ano da gestão José Fortunati na prefeitura e Cleci Jurach como secretária da pasta. Ajustando a rede municipal a Resoluções de 2010, essa publicação modifica aspectos fundamentais da organização curricular dos ciclos, reforçando as fissuras na proposta. Segundo esse documento, o conhecimento trabalhado nas turmas de 3º ano do 2º ciclo, correspondentes ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos, é dividido em quatro grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sócio-históricas. Essa divisão consta das **Resoluções CNE/CEB 4/2010 e 7/2010**, além de um Parecer do CME, nº 030/2010. A última área pode ser desmembrada em História e Geografia. As aulas de Artes, Educação Física e Línguas Adicionais aparecem como atendidas por “professores especializados”, ainda que também as quatro grandes áreas do conhecimento sejam responsabilidade de professores formados em licenciatura na área solicitada (PORTO ALEGRE, 2015). A ideia do atendimento por professores generalistas aqui é descartada,

diferenciando o último ano do segundo ciclo dos dois primeiros. Na prática, em muitas escolas isso apenas formaliza uma situação que já ocorria.

A grade de 23 (vinte e três) períodos semanais foi fixada para o terceiro ciclo, naquele momento, considerando que um dia por semana, quinta-feira, os alunos eram dispensados mais cedo em razão da reunião pedagógica dos professores. Ficaram vedadas outras organizações, como a de cinco períodos reduzidos na quinta-feira, que permitia manter 25 (vinte e cinco) períodos semanais, com compensações periódicas de carga horária dos alunos. Com isso, cada uma das disciplinas especializadas que contavam com três períodos, Artes e Educação Física, passam a contar com a carga horária de dois períodos semanais. As demais disciplinas não sofrem alterações em sua disposição na grade, mantendo três períodos semanais (PORTO ALEGRE, 2015).

A proposta dos ciclos trazia uma estrutura curricular na qual Português e Matemática recebiam o mesmo tempo que Artes e Educação Física, diferentemente da costumeira hierarquização dos saberes, na qual se coloca os das primeiras áreas como mais importantes que das duas últimas. Essa disparidade se acentuou quando a atual gestão municipal, ao assumir, implantou a nova rotina, eliminando a reunião pedagógica semanal e reintroduzindo dois períodos de aula, justamente nas mesmas disciplinas que já tinham três períodos semanais: Português e Matemática. Com isso, os alunos das escolas municipais passaram a ter o dobro de tempo dedicado a esses saberes em relação ao tempo investido em conhecimento artístico e esportivo, no qual a perda não foi reposta.

Quadro 6: Organização curricular do III Ciclo

<b>III CICLO</b>			
<b>ORGANIZAÇÃO COM DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR</b>			<b>CH SEMANAL DO CICLO (a)</b>
<b>EXPRESSÃO</b>	<b>Educação Física</b>		<b>3</b>
	<b>Arte-Educação (b)</b>	<b>Plásticas</b>	<b>3</b>
		<b>Ciências</b>	<b>3</b>
		<b>Música</b>	<b>3</b>
	<b>Língua e Cultura Estrangeira (c)</b>	<b>Espanhol</b>	<b>2</b>
<b>Francês</b>		<b>2</b>	
<b>Inglês</b>		<b>2</b>	
<b>CIÊNCIAS SÓCIO HISTÓRICAS</b>	<b>Língua Portuguesa e Literatura</b>		<b>3</b>
	<b>História</b>		<b>3</b>
	<b>Geografia</b>		<b>3</b>
	<b>Filosofia</b>		<b>2</b>
	<b>Cultura Religiosa</b>		
<b>CIÊNCIAS FÍSICA, QUÍMICA E BIOLÓGICA</b>	<b>Ciências</b>		<b>3</b>
<b>PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO (d)</b>	<b>Matemática</b>		<b>3</b>

Fonte: PORTO ALEGRE, 2003, p. 74.

É nesse momento sócio-histórico da rede municipal que se inserem as falas do grupo focal que gerou nosso *corpus*. Cada uma das participantes da entrevista grupal foi identificada, nesse trabalho, com pseudônimos. A escolha destes se deu a partir de uma temática comum: todas receberam nomes de flores, o que mantém a ideia de individualidade e de coletivo e é menos impessoal que a identificação por iniciais.

Para que cada uma das participantes tivesse o mesmo espaço na pesquisa, embora tenham perfis diferentes, ou justamente em virtude disso, optou-se por selecionar ao menos uma sequência enunciada por cada uma delas, num total de 8 sequências discursivas (SDs). A organização do *corpus* discursivo foi feita a partir dos tópicos guia, sendo as sequências mais representativas, em função do excesso no dizer, de cada tópico selecionadas para análise.

## 5.2 DA SUPERFÍCIE LINGUÍSTICA AO PROCESSO DISCURSIVO

### 5.2.1 Operações de observação do *corpus*

O *corpus* empírico foi submetido às operações de observação propostas por Ernst-Pereira e Mutti (2011) que correspondem a estratégias discursivas as quais atentam para a falta, o excesso ou o estranhamento<sup>18</sup>. Optamos por organizar o recorte do *corpus* a partir do excesso no dizer. Para melhor representar o que se considerou excessivo, usamos nuvens de palavras obtidas pela inserção do texto das respostas de cada tópico guia na ferramenta *Wordclouds.com*. Esse recurso permite criar diagramas (“nuvens”) nas quais as palavras inseridas aparecem hierarquizadas: quanto mais ocorrências no texto, maior é o tamanho com o qual são representadas. Consideramos que algumas palavras, apesar de ocorrerem muitas vezes, são pouco representativas discursivamente, para fins de análise, por servirem como nexos, marcadores dêiticos, nomes próprios (pseudônimos), verbos de ligação, pronomes demonstrativos etc. Em função disso, essas palavras foram retiradas da nuvem, assim como os termos com apenas uma ocorrência em cada tópico.

As nuvens servem como ilustração dos dizeres que serão analisados, embora o que apareça nelas representado ainda seja o nível da superfície linguística desses enunciados, uma vez que não foram submetidos a uma análise que neles apontasse as relações de sinonímia, de polissemia e de paráfrase. Termos que foram excluídos das nuvens, por ocorrerem apenas uma vez, podem retornar na análise das sequências discursivas como variações que remetem ao mesmo efeito de sentido que outras palavras e expressões, estabelecendo com estas relações parafrásticas. A recorrência dessas unidades, por sua vez, tampouco garante a repetição de seus efeitos de sentidos, podendo seus sentidos deslizarem haja vista todo enunciado poder tornar-se outro:

---

<sup>18</sup> Cf. também: ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo, IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1969-2009: Memória e história da/na Análise do Discurso, 2009, Porto Alegre. **Anais** (recurso eletrônico), Porto Alegre: SEAD, 2009. p. 1-6; ERNST-PEREIRA, Aracy. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges. **Enunciação e Discurso**: tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-102.



[...] as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam o seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. (BRANDÃO, 2004, p. 62).

Portanto, os discursos devem ser pensados em seus processos histórico-sociais de constituição. E, assim sendo, de acordo com as posições dos sujeitos envolvidos, o enunciado tem um sentido e não outro(s). Por fim, esclarecemos que nossa opção foi por apresentar a nuvem de palavras junto às análises e como parte delas, o que, de fato, são.

## 5.2.2 Gestos de leitura, práticas de análise

### 5.2.2.1 “E era uma proposta para ser desenvolvida na rede [...]”: entre efeitos de sentidos de proposta e de perda

O primeiro tópico escolhido pelas participantes foi o **Tópico Guia I (Apêndice VIII)**, composto de uma citação do texto do vereador e professor da rede municipal Alex Fraga, precedido por uma questão sobre interdisciplinaridade, diálogo e planejamento em uma *Escola cidadã*:

A escola por ciclos de formação, no **Caderno Pedagógico 9** da Secretaria Municipal de Educação, é chamada *Escola Cidadã*. Qual a importância da interdisciplinaridade, do diálogo e do planejamento integrado em uma escola que se propõe cidadã?

“[...] as reuniões pedagógicas são uma CONQUISTA da rede municipal de Porto Alegre e, além disso, cumprem o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que determinam um trabalho interdisciplinar nas escolas. Nossos professores e professoras precisam planejar as atividades pedagógicas e construir planos integrados de ação, e TODOS os membros da equipe têm de participar. Para haver interdisciplinaridade, os profissionais das diferentes disciplinas precisam sentar e dialogar”.

Alex Fraga

A seguir, vemos a **SD 1**, formulada a partir desse questionamento pela participante **Eufrásia**.

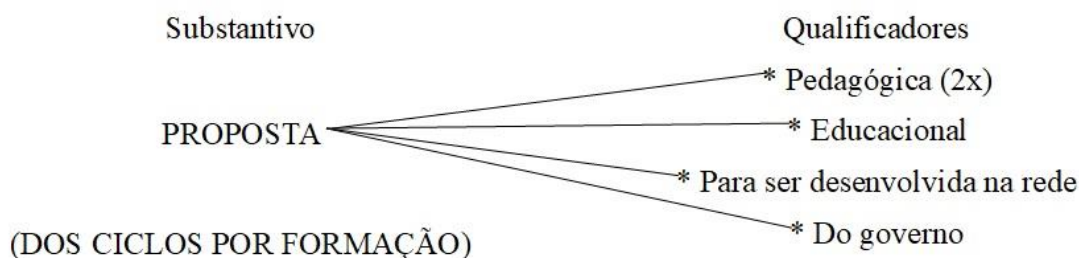
**SD1** – Eu acho que a gente pensar assim como estava ali? Pela escola por ciclos de formação... ah... a escola surgiu dentro de uma **proposta pedagógica**, naquele momento havia uma **proposta pedagógica**, né? E era uma **proposta** pra ser desenvolvida na rede, uma **proposta educacional** do governo... (**Eufrásia**)

A enunciadora da **SD1** é professora da rede municipal desde 1999 e trabalhava, antes disso, como assistente administrativa da mesma rede, desde 1994. Formada em Letras e pós-graduada em Psicopedagogia, professora de espanhol, ela trabalha atualmente na secretaria da escola no turno diurno e, à noite, é coordenadora da Educação de Jovens e Adultos. É a partir dessa posição que **Eufrásia** enuncia: a posição discursivo-enunciativa de uma professora que se formou dentro da rede, tendo participado do processo que culminou na *ciclagem* das escolas. **Eufrásia** tem uma filha com 18 anos, que foi aluna das redes particular, estadual e federal.

O título do **Caderno Pedagógico 9**, “Escola por Ciclos de Formação – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã”, já sugere que a organização por ciclos se caracteriza como uma **proposta**. A questão explícita no tópico também aponta para uma escola que se **propõe** cidadã: “Qual a importância da interdisciplinaridade, do diálogo e do planejamento integrado em uma escola que se **propõe** cidadã?”. Percebemos, então, que o substantivo constante do título da publicação oficial municipal é retomado nessa sequência, talvez sugerido pelo verbo correlato **propor** trazido pelo texto do tópico (**Anexo II**). Segundo Alex Fraga,

Em vez de dialogar com as comunidades escolares e **propor** uma reforma que contemplasse a realidade das escolas e as necessidades dos estudantes e professores, o prefeito e seu secretário inventaram uma reforma que muda o que não precisa ser mudado e precariza as atividades pedagógicas.

Em poucas frases, o enunciado de **Eufrásia** repete quatro vezes o substantivo feminino **proposta**, acompanhado de adjetivos que podem ser lidos como equivalentes: **pedagógica/educacional**, ou como sujeito de uma oração principal à qual se subordina uma oração subordinada adverbial final - “pra ser desenvolvida na rede”. Além do adjetivo **educacional**, também se verifica o uso da locução adjetiva **do governo** que, nesse contexto, funciona como sinônima do adjetivo **governamental**.

Figura 1 – A **proposta** e sua vizinhança em **SD1**

Fonte: material produzido pela autora.

Neste enunciado, a professora revela compreender o significante **proposta** como uma ação/organização que articula escola, políticas públicas de educação e outras instituições. O **sentido de cidadania** nessa escola cidadã, a partir desse enunciado, seria um **sentido de coletivo, sentido de organização articulada** e com participação de todos em todos os níveis, do interior da escola, passando pela rede municipal, até o governo. Tais afirmações estão atravessadas pelo tempo: a escola por ciclos “surgiu naquele momento”, era uma escola na qual “havia uma proposta pedagógica, educacional, de governo, de rede”. Ao mesmo tempo em que localiza esse evento e essa caracterização da escola cidadã no passado, a participante permite que se suponha não haver a continuidade desses sentidos no presente.

Definir a **escola cidadã**, como essa fala faz, enquanto **proposta**, demonstra o assujeitamento ideológico da enunciadora ao discurso oficial da escola por ciclos – representado pelo **Caderno 9**, apontando para uma identificação com a forma-sujeito de uma **Formação Discursiva Escolar Cidadã (FDEC)**. Por sua vez, essa **FDEC** representa no discurso o conjunto complexo de representações e atitudes, “nem ‘individuais’ nem ‘universais’, [que] se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 166) [grifos do autor]. Entender essa outra escola, que se coloca como “oposta” à escola já estabelecida, à “escola tradicional”, enquanto **proposta** subentende que “ela se propõe”, não se “impõe”, apontando para um **efeito de sentido de alinhamento** com esse conjunto de saberes que representa uma discursivização possível na conjuntura de uma **Formação Ideológica Capitalista (FIdC)**, porém da forma que se materializam no interior da Escola Cidadã. O discurso dessa escola não seria a única maneira de dizer dessa Formação Ideológica (FId), já que ela comporta a **Formação Discursiva Escolar Tradicional (FDET)** e outras que venham a se apresentar. O

discurso hipotético da escola tradicional, que se organizaria em redes de sentidos sob o nome de **Formação Discursiva Escolar Tradicional (FDET)**, não aparece, nessa pesquisa, enunciado pelos sujeitos participantes. Sua aparição é sob o viés do “já-dito”, do “pré-construído”, como algo que é da ordem da memória, formando um discurso prévio ao qual o discurso de uma escola cidadã se coloca em oposição ou em repetição.

Assim, podemos considerar que o surgimento empírico de uma escola organizada por ciclos de formação na última década do século XX não só se fez acompanhar de um discurso correlato; a própria nomeação dessa escola como **Cidadã** e o lançamento de um caderno pedagógico para definir seus termos de funcionamento prático e teórico se constituíram em um acontecimento discursivo, situando discursivamente escola, docente, estudante de formas diferentes do que habitualmente é feito no discurso tradicional escolar. Essa discursivização teve início em debates e discussões com professores e comunidades, que culminaram no **Caderno 9** e continuaram com seminários, congressos, formações e reuniões, as quais reforçaram sentidos que passaram a formar a base ideológico-discursiva dos saberes da Escola Cidadã. A todo momento, porém, em função do próprio caráter poroso das fronteiras das formações discursivas, esses saberes seguiram sendo atravessados por dizeres outros, vindos de outros discursos e, certamente, por sentidos da própria escola tradicional seriada da qual pretendia se diferenciar; fosse para a ela se opor, fosse para inadvertidamente, ou mesmo propositalmente, recuperá-los, ressignificando-os (de acordo com os saberes da **Formação Discursiva Escolar Cidadã**) ou mesmo os reintroduzindo sem maior resistência. “Toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” e as relações de determinação que essas formações mantêm entre si são dissimétricas, o que faz com que nelas haja um “*trabalho de reconfiguração*” que constitui “recobrimento-reprodução-reinscrição” segundo o caso (PÊCHEUX, 1988 [1975a], p. 213) [grifos do autor]. Dessa forma, podemos entender que os dizeres do discurso escolar tradicional podem entrar e circular em uma formação discursiva que a ele se opõe, por base, sendo recobertos, reproduzidos ou reinscritos pelo discurso da Escola Cidadã.

Com a finalidade de definir a posição-sujeito a partir da qual **Eufrásia** enuncia esse discurso e as posições que venham a se delinear na análise das próximas SDs, é importante que retomemos a noção de sujeito conforme Indursky (2008). Recuperando a trajetória do “sujeito” em Pêcheux, a autora lembra que é impossível dissociar a noção de outras como “formação discursiva”, “ideologia” e “posição-sujeito”, em função de que “[...] é através da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do

discurso” (n.p.). Sendo que “[...] as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas”, não se pode perder de vista que o assujeitamento se dá quando “[...] indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988 [1975a], p. 161) [grifos do autor].

Essa interpelação, por sua vez, acontece pela identificação desse sujeito com a formação discursiva que o domina e a identificação acontece de diferentes formas, que se organizam em três “modalidades” de identificação entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal da formação discursiva, a forma-sujeito que organiza esses saberes, conforme já referimos no capítulo 2, em que tratamos da “caixa de conceitos”. Em resumo, como dito antes, o sujeito discursivo não corresponde a um “organismo humano individual” (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 82), mas a uma posição discursivo-enunciativa, ocorrendo nomadismo dessas posições que são intercambiáveis na medida em que se sempre se trata de “[...] uma posição entre outras. [...] lugar que ocupa para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2012, p. 49). Portanto, o sujeito assume um traço plural associado à sua fragmentação: o sujeito discursivo é atravessado por muitas vozes e se inscreve em diferentes formações discursivas que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Portanto, os sentidos sempre são determinados ideologicamente.

Dito isto, quando **Eufrásia** qualifica a **proposta** da escola ciclada porto-alegrense como “pedagógica”, “educacional”, “para ser desenvolvida em rede” e “do governo”, ela parece se superpor ao sujeito universal da **Formação Discursiva Escolar Cidadã**, ao não demonstrar ressalvas, nessa fala, aos dizeres hegemônicos da FD. No presente trabalho, portanto, vamos nomear essa posição-sujeito como **Posição-Sujeito Professora Cidadã (PSPC)**. Os efeitos de sentidos atrelados a essa posição-sujeito dizem respeito a ideias como a de **articulação, trabalho em rede, participação no nível escolar e supraescolar, coletivo**. Essa fala representa uma tomada de posição que assume a primeira modalidade de identificação com o sujeito da **FD Escolar Cidadã**, uma superposição sob a forma do “discurso do ‘bom sujeito’ que reflete espontaneamente o Sujeito” (PÊCHEUX, 1988 [1975a], p. 215).

**SD2** – Eu **me lembro** (sou Dália) que eu entrei **em 93**, no LF e tinha **oito turmas de primeira série e uma de oitava**. Ia **se perdendo**, era um **funil**, assim, oito turmas de primeira série. [...] E só ficava uma turma que se formava, uma turma. (**Dália**) [grifos da autora].

Quem enuncia a **SD2** é **Dália**, a professora de educação física que levantou a questão título da pesquisa aqui presente: “O que aconteceu com a Escola Cidadã?”. Mais antiga servidora da rede municipal, **Dália** ingressou em 1992 como Técnica de Nutrição e Dietética, e foi nessa função que ela participou da implementação da proposta dos ciclos de formação nas escolas municipais de Porto Alegre. Apenas dez anos depois, em 2002, já com as escolas cicladas, **Dália** ingressa como professora. Pós-Graduada em Medicina Desportiva e Saúde Escolar, atualmente leciona para turmas de B30 e C10, no turno da manhã, correspondentes a 6º ano e 7º ano do ensino fundamental. **Dália** tem três filhos, todos com 18 anos, que estudaram nas redes particular e estadual.

A **SD2**, enunciada por ela, não fala diretamente de **proposta**. Elaborada a partir do mesmo Tópico Guia da anterior, o **Tópico I**, nessa sequência discursiva se vê uma caracterização da escola municipal “anterior” à implantação dos ciclos por formação. **Dália** escolhe uma metáfora para explicar que situação havia na rede municipal antes que a escola se assumisse desde a designação **cidadã**: um **funil**, muitos entram, mas é impossível que todos saiam no mesmo ritmo que entraram. Alguns passarão à frente, outros fatalmente ficarão pra trás. Por oposição, os sentidos da escola cidadã aqui se localizam em ser uma escola que “não é um funil”, que não seleciona, como o fazia a escola anterior a ela. O **sentido de perda**, aqui, está relacionado à repetência e evasão: de cada oito turmas ingressantes na escola municipal pré-ciclos, sete “se perdiam pelo caminho”.

Como referido antes, nessa dissertação, utilizamos o recurso da produção de nuvem de palavras de tal forma que fosse possível reconhecer algumas repetições no nível da superfície linguística. Em se tratando da conversa alavancada pelo **Tópico Guia 1**, dela derivou a nuvem de palavras representada a seguir:

Figura 2 – Nuvem de palavras derivada da discussão do 1º Tópico Guia



Fonte: material produzido pela autora.

Algumas das palavras destacadas na nuvem têm seus sentidos representados nessas duas sequências: **escola**, **proposta**, **governo**, **momento**. Na SD2, **Dália** retoma um dos saberes centrais da **FD Escolar Cidadã**: a noção de que repetência e evasão, causadoras da redução de turmas verificada entre a primeira e a oitava séries, representam “perdas”. O **efeito de sentido de perda**, relacionado a uma escola que funcionava no momento anterior à implantação dos ciclos e à qual a nova proposta representava uma oposição, parece vir a serviço de “justificar” essa mudança de perspectiva educacional. Algo precisava ser feito diante da **perda**, que pode aqui ter o **efeito de sentido de perda individual**, que só interessa ao estudante que “perde seu tempo, perde sua oportunidade ou sua chance” ou, ainda, ser interpretada a perda como algo que a “sociedade perde” quando se perdem essas crianças e esses jovens na estrutura tradicional de ensino. Embora de forma menos enfática que a demonstrada na SD anterior, consideramos que **Dália** ainda enuncia seu discurso a partir de uma **Posição-Sujeito Professora Cidadã**.

5.2.2.2 “[...] a gente está formando quem?”: entre efeitos de sentidos de provocação e abandono

**Margarida** é Supervisora Educacional, cursou o Magistério de nível médio, formou-se em Pedagogia, com habilitação para Orientação Educacional e Disciplinas Pedagógicas de

2º Grau e tem Pós-Graduação em Gestão do Trabalho Educativo em Múltiplos Espaços. Ingressou na rede municipal em 1999, em uma escola já ciclada. É mãe de duas meninas, com idades de 9 e 11 anos e alunas da rede particular de ensino. Ela é a colega autora da **SD3**:

**SD3** – Em relação a isso que a 3 tá trazendo do desmonte, né? ãhn... uma coisa tá ligada na outra, tanto na visão de educação... o desmonte do funcionalismo público é... é evidente, né? Uma proposta de política, de governo, que acho que não era tão forte no governo Fogaça, né?, no final, da Cleci, mas também tem a ver com [...] uma questão de como a gente tá preso nessa escola tradicional, a gente tá muito preso na escola tradicional ainda, nessa ideia de que no final das contas o que dá certo é a escola tradicional, no final das contas o que dá certo é essa escola conteudista, né?, até mesmo quando a gente fala por exemplo, assim: “a comunidade de periferia precisa da escola cidadã”. Olha, sinceramente, eu tenho duas filhas e eu... as minhas filhas precisam da escola cidadã. Elas não tão numa escola cidadã e... e elas se alegram quando tem assim um... assim... [...] um respingo de alguma coisa parecida com o que a gente sempre fez na escola municipal. E aí é pra elas o melhor momento delas na escola, é quando elas tão vivendo alguma coisa que a gente já fazia há anos atrás e a escola faz aquilo como se fosse uma grande inovação, e aí todo mundo “ai, que inovador isso”, mas a gente já fazia isso lá em 99 quando eu entrei, a gente tava fazendo isso, tá? Então, essa visão [...] que o ensino tradicional no final das contas é o melhor, ela tá dentro de nós, dentro... de nós como professores, eu não... eu não... eu falo “nós” quando falo do grupo, né?, eu acho que eu já [...] me subverti, sou subversiva em relação a isso, ao longo do que eu vivi talvez como aluna, porque eu nunca fui uma aluna que me encaixei, nunca, então a escola pra mim sempre foi um espaço de sofrimento, ironicamente, eu sou professora, sou pedagoga, sou orientadora educacional e... e tô na área da educação, talvez por querer que a escola fosse diferente, porque na época que eu era estudante, ser estudante seria muito melhor se eu tivesse numa escola cidadã. Eu aprendi? Eu aprendi. Eu tirava boas notas? Eu tirava. Eu nunca rodei, nunca reprovei, nunca fiquei de recuperação, fiz faculdade, mas a escola sempre foi um sofrimento. Então... Tá muito forte ainda dentro de nós essa questão, no final das contas... e aí foi a questão de como falta esse espaço de reflexão, de exercício de novas práticas e de refletir, de conversar, e de trocar, e de experimentar o novo que não é novo, que é velho, mas que a gente não consegue sair dele. [...] eu, como supervisora, escuto [...] muitas visões diferentes de colegas, inclusive nos conselhos de classe. E naquele fatídico conselho de classe do terceiro trimestre: “Nós vamos rodar [...] ... nós vamos passar o aluno?” “O aluno roda ou o aluno não roda?” “Ele fica de novo ou não fica de novo?” “Mas ele não fez nada o ano inteiro! Ele não abriu um caderno!” O que que tá por trás desse discurso? O que que é a aprovação ou reprovação de um aluno? É o mérito, então, então o aluno vai ser aprovado, porque ele mereceu. O que que é isso tudo? Então a gente tá voltando pra esse lugar de escola tradicional e pra essa visão, e não é porque [...] a secretaria não tá mandando a gente fazer isso. Por que que a gente tá voltando? Porque isso tá dentro de nós. Sempre teve. E... e essa caminhada toda da escola cidadã, de provocação, de fazer diferente, é porque existia o investimento da secretaria pra mudar essa visão e dos colegas que já estavam encaixados com essa visão que provocavam o grupo. No momento que não tem mais uma secretaria que te provoca e o espaço pros colegas que já estão imersos nessa visão de escola cidadã pra provocar, pra conversar com o outro, o que que impera? O que que fica? (**Margarida**)

Tais ponderações traduzem respostas de **Margarida** a provocações por meio das quais foi desenhado o debate em torno do **Tópico Guia V (Apêndice VIII)**, o segundo a ser abordado pelas docentes.



A Escola Cidadã se coloca de que forma em relação a uma visão mercadológica de ensino? O que seria um trabalho qualitativo do professor dentro da concepção de uma escola que forma para a cidadania?

“[...] querer que cada minuto da carga horária seja cumprido dentro da sala de aula, sem espaço para atividades de planejamento, é uma **visão mercadológica do ensino**. Escola não é linha de montagem e o trabalho do professor não é quantitativo, mas qualitativo. Planejar é parte fundamental do processo pedagógico e isso deve ser feito dentro da carga horária dos profissionais na escola”.

Alex Fraga

No enunciado em análise de **Margarida**, bastante longo, como costumam ser as suas colocações, ela nomeia o que Alex Fraga chamou de “visão mercadológica de ensino” com outro nome: “desmonte”. O substantivo masculino, facilmente referível ao verbo “desmontar”, é formado por prefixação a partir do verbo “montar”. Dessa forma, **Margarida** aponta para o **sentido de desfazer** que os docentes encontram na concepção de ensino tradicional “mercadológica” que exige sua presença todo o tempo em sala de aula, desconsiderando outros trabalhos extraclasse. Ampliando o alcance do que qualificou como “desmonte”, a participante aponta que não apenas a educação como área está sendo “desmontada”, mas todo o “serviço público”. Há um retorno do mesmo na repetição da **proposta**, como no enunciado de **Eufrásia**: a escola por ciclos foi uma proposta “de política, de governo”. Também o atravessamento temporal, que se enuncia na **SD2** e continua na **SD1**, aqui aparece, pela comparação com gestões anteriores da prefeitura: não era tão forte no governo Fogaça (prefeito de Porto Alegre de 2005 a 2010), nem no final, com a Cleci (secretária de educação de 2009 a 2016).

No dizer dessa professora, especificamente nesse enunciado, se encontram duas **famílias parafrásticas antagônicas**: a **escola cidadã** se opõe, várias vezes, a uma **escola tradicional**. O discurso enunciado por **Margarida** retoma sentidos já enunciados por suas colegas, como a ideia de que a escola cidadã está em derrocada pela ausência de proposta, mas que a proposta inicial era a de uma escola que representava melhoria em relação à que a precede. Os **efeitos de sentido de rede e de dependência do poder público, da mantenedora**, estão fortes em seu discurso, mas ele se diferencia ao apontar outras causas para esse desmonte além do desmanche da rede extraescolar. Aliás, tais retornos na **SD3** de sintagmas presentes nas **SD1** e **SD2** podem ser confirmados pela nuvem de palavras



provenientes do discurso da escola seriada. Em função disso, a posição-sujeito dessa participante não se identifica plenamente com a forma-sujeito da FD Escolar Cidadã. A modalidade de assujeitamento que o discurso da supervisora representa perante os saberes da FD é a segunda,

[...] que caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, discurso no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’*: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida em seu próprio terreno. (PÊCHEUX, 1988 [1975a], p. 215) [grifos do autor].

Consideramos que a posição que a enunciadora da **SD3** assume representa uma divergência em relação ao bom-sujeito da FD, porque, ao mesmo tempo em que ela corrobora os efeitos de sentido principais do discurso escolar cidadão, ela não deixa esquecer o retorno do mesmo no interior desse discurso, dessa forma, responsabilizando também os sujeitos docentes por manterem em circulação saberes provenientes da escola tradicional.

Ao citar as falas de professores, ainda usando “a gente” e, portanto, se incluindo, ela relaciona a escola cidadã a uma escola voltada a um público específico, que precisa dela, a “comunidade de periferia”. A esse pré-construído, que parece ponto pacífico para os colegas, ela acrescenta que não só a periferia, mas suas próprias filhas precisam dessa escola, acrescentando aos **sentidos de escola cidadã**, que já funciona como paráfrase de uma **escola para/de periferia**, o **efeito de sentido de escola para todos**, nesse todos incluindo também o jovem de classe média ou de bairro nobre. A participante agrega a ideia de **alegria** – ao mínimo contato com o que se faz na escola municipal, no interior da escola particular em que estudam suas filhas, “[...] elas se alegram, com um respingo de alguma coisa parecida com o que a gente sempre fez na escola municipal”.

Além do sentido de alegrar os sujeitos que nela estudam, essa escola cidadã também revela o **sentido de uma escola avançada, de vanguarda**, que “[...] **sempre fez, que já fazia há anos atrás**” coisas que, segundo **Margarida** (e desde o seu lugar de fala), a escola particular arrisca fazer parecido hoje. Esses sentidos se repetem, quando a docente coloca que a recepção na escola privada dessas atividades conhecidas e habituais na escola cidadã é a de **inovação**: “[...] como se fosse uma **grande inovação/ai, que inovador** isso”. O atravessamento do tempo também se verifica nessas construções, com o uso do advérbio “sempre” e da expressão “há anos atrás” e da localização temporal expressa pela frase “[...] mas a gente já fazia isso, lá em 99, quando eu entrei, a gente tava fazendo isso, tá?”, em que o verbo “fazer” aparece no pretérito imperfeito – “fazia” – e no gerúndio, formando uma

locução com o “estar” também no pretérito imperfeito – “tava fazendo”, indicando ações habituais passadas, e com o uso da subordinada adverbial temporal “lá em 99, quando eu entrei”.

O **sentido de escola tradicional** retorna quando **Margarida** insiste em afirmar que a “[...] visão [de que] o ensino tradicional no final das contas é o melhor está dentro de nós como professores”, porém, ela prefere especificar que “nós” é esse e de que forma se assujeita a esse sentido. “Nós” é o “grupo” de docentes e, diante dessa concepção de ensino tradicional como o “melhor”, ela se coloca com ressalvas, escolhendo, para explicar sua relação com esses saberes, o verbo “subverter” e o adjetivo “subversiva” e localizando essa condição tanto no passado, como ação acabada reforçada pelo advérbio “já” (“**já** me subverti”), quanto no presente (“**sou** subversiva em relação a isso”). Ela assume essa posição, situando-se como parte desse “nós” – docentes da escola cidadã, mas como parte “rebelde”, uma “subversiva”, alguém que não segue sem questionar. Em dado momento, ela conta a sua vivência como aluna na tentativa de direcionar e, de certa forma, ampliar **os sentidos de subversão** assumidos de uma posição de professora: “Nunca fui uma aluna que me encaixei, nunca, e a escola pra mim sempre foi um espaço de sofrimento”, diz Margarida. Marcadas pelos advérbios opostos “nunca” e “sempre”, as duas frases contíguas se referem à “escola tradicional” já citada no enunciado. De lugar para “se encaixar” e “espaço de sofrimento” ressoa um **efeito de sentido de incômodo** que é reiterado quando **Margarida** declara que, apesar de a escola corresponder a um espaço de produção de sofrimento em seu tempo de aluna, ela, hoje, assume as identidades de “professora”, “pedagoga e “orientadora educacional”, ou seja, ela trabalha no local onde, antes, sofria.

O motivo que **Margarida** aponta para suas escolhas acadêmicas e profissionais está centrado em um desejo, “querer que a escola fosse diferente”, que ela manifesta como uma hipótese (“talvez”), e esse desejo também se justifica por identificação com a estudante que fora: “[...] porque na época que eu era estudante, ser estudante seria muito melhor se eu tivesse numa escola cidadã”. Há um deslizamento entre o “melhor” (adjetivo) que qualificava o “ensino tradicional” – que **Margarida** assume como uma visão “de grupo” dos professores – e o “melhor” (advérbio) que aparece aqui: “[...] ser estudante numa escola cidadã seria muito **melhor**” – uma visão de estudante.

Encadeando cinco frases, **Margarida** começa a fazer perguntas retóricas que ela responde na sequência:

**Eu aprendi?** Eu aprendi. **Eu tirava boas notas?** Eu tirava. Eu nunca rodei, nunca reprovei, nunca fiquei de recuperação, fiz faculdade, mas a escola sempre foi um sofrimento.

**Margarida** traz inquietações para a superfície linguística e enuncia possíveis formações imaginárias: o que suas colegas pensariam dela, como estudante, a partir do que havia dito? Teriam dúvidas sobre dificuldades de aprendizagem? Seria uma aluna que recebia notas baixas? Teria reprovado ou costumava ficar de recuperação? “Aprendi, tirava notas boas, nunca rodei, nunca reprovei, nunca fiquei de recuperação, fiz faculdade”: com essas afirmações, **Margarida** constrói **efeitos de sentido de sucesso escolar**, aos quais opõe, novamente, a ideia de “sofrer constante”, com a retomada do substantivo “sofrimento” e a repetição do advérbio “sempre”. Dessa forma, parece querer afastar uma interpretação da escola cidadã como escola adaptada aos que não aprendem, não conseguem boas notas, são reprovados, ficam de recuperação e não conseguirão cursar faculdade, apontando para não-ditos segundo os quais as escolas da rede municipal foram pensadas para um público muito específico e menorizado – o aluno morador da periferia. O que, em certo aspecto, deixa escapar pelo discurso **um efeito de sentido de menorização da escola** em função da menorização do público que ela acolhe. Ainda que não seja a finalidade desse trabalho, impossível ignorar tais não-ditos que, associados a sentidos que constituem a memória da educação pública municipal em Porto Alegre, caem no fio do discurso, se materializando em falas de certos gestores e jornalistas. Como é o caso da fala de Felipe Camozzato, vereador, que afirmou, em uma sessão em agosto de 2017 na qual o secretário municipal de educação, Adriano Naves de Brito, compareceu para “explicar” aos vereadores a mudança na rotina das escolas, que o ensino entregue aos alunos nunca foi tão ruim. Isolando um dado estatístico, os dados do Ideb com os quais justificou sua fala, de sua contextualização, o vereador reforça o discurso que estereotipa o aluno a partir de um número que não enxerga nem reconhece esse aluno.

Ademais, a esse respeito, autores como Silva (1999) têm se manifestado de modo insistente, chamando a atenção para discursos que, de maneira por vezes sutil, estabelecem relação entre o fracasso escolar e social e a imperfeição de sujeitos na realização de suas tarefas, no caso escolares, em virtude de condições de carência familiar e/ou cultural. Discursos cuja presença é possível reconhecer na fala de **Margarida** e que, ao se fazerem

presentes pela ausência, porque não foram ditos, apontam para um já-dito em outro tempo, em outro lugar sobre o estudante de periferia.

Apesar de se posicionar desde uma posição discursivo-enunciativa inscrita na **FD Escolar Cidadã, Margarida** coloca que “[...] essa questão tá muito forte ainda dentro de nós”, reiterando o peso do ensino tradicional e lançando mão novamente da primeira pessoa do plural. Complementa com “no final das contas” e parece dizer que: “Depois de tudo que foi planejado e vivido em uma proposta alternativa, no fim a força da tradição parece se impor”.

Ao “espaço de sofrimento” com que **Margarida** qualifica a “escola tradicional”, ela contrapõe um “espaço de reflexão, de exercício de novas práticas”:

[...] e aí foi a questão de como falta esse espaço de reflexão, de exercício de novas práticas e de refletir, de conversar, e de trocar, e de experimentar o novo [...]

O adjunto adnominal “de sofrimento” sofre modificação quando a enunciadora que falava da escola tradicional fala da “escola cidadã”: “de reflexão, de exercício de novas práticas”. Em lugar de fazer “sofrer”, ela pensa a escola cidadã como uma escola que faz “refletir” e que faz “exercer” práticas que ela adjetiva como “novas”. Esse “espaço” recebe outros adjuntos formados a partir de infinitivos, com a repetição da ideia de “refletir”, acrescido de “conversar, trocar, experimentar”. Esse último verbo recebe como complemento “o novo”, outra vez reforçando a ideia de que há renovação em uma escola cidadã em relação à escola que a precedeu. Porém, esse “novo” tem sua novidade questionada imediatamente pela professora, ao explicar que a novidade já tem status de “velho, mas que a gente não consegue sair dele”. Essa oração iniciada com a adversativa “mas” demonstra que não é sem resistência que se renova o estabilizado em educação escolar. Aliás, demonstra mais: “mas” cria relação desigual entre os elementos que ele coordena, conferindo força semântica maior à afirmação que o sucede – os professores não conseguem se desidentificar do paradigma dominante, rompendo com os princípios que o sustentam e, por extensão, ressoam nas práticas na escola. Temos, aí, um **efeito de sentido de enfraquecimento da inovação** e, por antagonismo e conflito, um **efeito de sentido de empoderamento do paradigma dominante**.

Sob a forma de um “vislumbre”, **Margarida** repete que a “visão mercadológica”, associada no início de sua fala à “desmonte”, abarca não apenas a “escola”, mas o “serviço público” (que aparece duas vezes, como reforço):

Em relação a isso que a 3 [a questão do Tópico Guia III] tá trazendo do **desmonte**, né? ãhn... uma coisa tá ligada na outra, tanto na visão de educação... o **desmonte do funcionalismo público** é... é evidente, né? Uma proposta de política, de governo, que acho que não era tão forte no governo Fogaça, né?, no final, da Cleci [...].

O que que eu vislumbro, por exemplo, pra nós, como agora a ... o... a nossa... o governo tem uma **visão mercadológica** de... de **serviço público**, não falo só de **escola**, mas de **serviço público**, uma **visão de mercado**, né?, “apresente **bons índices**”, né?, essa questão da... da **meritocracia**, “tu merece, então tu ganha, tu não merece, tatatá”, essa visão de que o aluno de periferia, ele não é bom, porque não se esforça, porque não quer estudar, porque a família é um lixo [...]. A gente tem um governo que tem essa **visão mercadológica** e nós, enquanto nós na escola não conseguimos olhar um no olho do outro e fazer essa provocação, quem tem essa visão mais subversiva, que já não consegue mais se encaixar, fazer essa provocação, nós estamos também reproduzindo essa **visão mercadológica de ensino**.

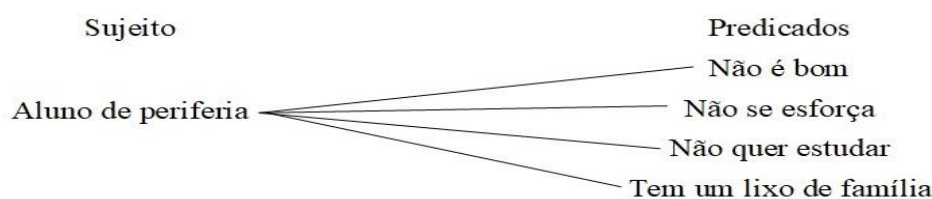
“Visão de mercado”, expressão que a participante traz como variante de “visão mercadológica”, aparece relacionada ao alcance de “bons índices”, à “meritocracia”, e seria a visão adotada pelo “governo municipal” (atual). A partir daí, **Margarida** constrói uma imagem desse aluno e de sua família que seria subjacente à ideia meritocrática: “aluno de periferia não é bom, não se esforça, não quer estudar” e a família desse aluno “seria um lixo” nessa visão. Uma visão mercadológica, profundamente atrelada à noção de valor como valor monetário, tenderia a avaliar negativamente os indivíduos com menor poder aquisitivo, que compõem em sua maioria a população “periférica” da cidade.

O substantivo “periferia” aparece novamente aqui, também formando um adjunto adnominal. No início do enunciado, **Margarida** cita a “comunidade de periferia” como o destinatário da “escola cidadã” e, em seguida, coloca sua posição acerca disso – não apenas a periferia, mas todo aluno precisa da escola cidadã:

[...] até mesmo quando a gente fala por exemplo, assim: “a **comunidade de periferia** precisa da escola cidadã”. Olha, sinceramente, eu tenho duas filhas e eu... **as minhas filhas** precisam da escola cidadã.

Agora o mesmo adjunto aparece especificando o sentido de “aluno”, porém considerado desde certa visão mercadológica, como entendida pela professora participante que compreende ser esse o viés do governo atual. O “aluno de periferia” é sujeito de uma série de predicados, todos negativos, que fariam parte da visão de mercado, formando uma **família parafrástica** de sentidos:

**Figura 4 - Pré-construídos sobre aluno periférico em uma “visão mercadológica de ensino” (nos dizeres de Margarida)**



Fonte: material produzido pela autora.

**Margarida** aponta um espaço de reprodução desses sentidos, não por acaso, já que ela os considera opostos à valorização do “serviço público/funcionalismo público”: a escola privada, em que o “discurso da orientadora educacional” responsabiliza de várias formas a “família”, legando-lhe tarefas de “dar atenção a salvar o estudante”, e que se ele “não vai bem é porque a família não tá ali”, situação que, mesmo como mãe, **Margarida** considera “difícil”.

À visão mercadológica governamental que pretende reproduzir na rede pública sentidos da escola privada, **Margarida** confronta “uma visão mais subversiva”, voltando a utilizar o adjetivo que usara para qualificar a si mesma, agora para caracterizar uma visão que alguns na escola, alguns de “nós”, teriam. Os subversivos, no entanto, que se “encaixavam na proposta” da escola por ciclos, já não se encaixam, já não fazem a provocação necessária para desestabilizar os sentidos da escola tradicional arraigados (“dentro de nós”) nos professores que agora atuam na “escola” (que se propõe) cidadã”. É possível perceber a heterogeneidade desse “nós/a gente”, em que cabem visões, em um espectro amplo, de muito próximo ao “tradicional até o subversivo”. O jogo de forças, porém, no dizer de **Margarida**, parece pender no momento para a visão de mercado, pois se “não conseguimos olhar um no olho do outro, estamos também reproduzindo-o”. Os **sentidos de impotência e de reprodução** parecem emergir nessas frases.

Assumindo a posição de supervisora, **Margarida** se coloca ideologicamente na hierarquia escolar como alguém com posição de gestão sobre colegas docentes, cuja função



pedagógica de organização das práticas a torna privilegiada na escuta de diferentes posicionamentos e, ao mesmo tempo, lhe impõe a responsabilidade de gerir as diferenças entre eles. Um momento essencial para esse embate é o dos conselhos de classe.

Porque eu, como supervisora, escuto muitas... muitas... muitas visões diferentes de colegas, inclusive nos conselhos de classe.

Na escola por ciclos de formação, os conselhos eram momentos em que se discutiam dificuldades e especificidades de cada aluno, encaminhamentos aos serviços de apoio escolares e à rede extraescolar municipal e, no final do ano, progressões ao ano-ciclo seguinte ou manutenções no mesmo ano-ciclo. As manutenções, não previstas na estrutura original dos ciclos, foram sendo reinseridas, à medida que turmas de progressão<sup>19</sup> e atendimento de outros setores foram sendo extintos ou reduzidos. Falando sobre esse momento, que **Margarida** define como “fatídico conselho de classe do terceiro trimestre”, ela reproduz as falas dos colegas, questionando de várias formas se o aluno progride ao ano seguinte ou fica mantido no mesmo ano: “O aluno roda? Fica de novo? Vamos passar o aluno?”.

As interrogações parecem evidenciar que a “aprovação/progressão” do aluno em uma escola por ciclos é menos uma questão exata de soma de pontos para atingir uma nota ou um conceito e mais uma interpretação humana a respeito do aproveitamento e da aprendizagem do aluno. As duas primeiras questões, em que o substantivo “aluno” e o pronome pessoal “ele”, que o retoma numa relação anafórica, ocupam a posição de “sujeito” dos verbos “rodar” e “ficar”, se diferenciam da terceira, em que o sujeito desinencial “nós” aparece no verbo “passar”, subentendendo que os professores executam essa ação cujo objeto direto é o “aluno”, passivo, que não teria participação (ou mérito?) nisso. Contrastam dois diferentes sentidos atribuídos a essa “aprovação/progressão” no interior da escola ciclada. Após as questões dos colegas, **Margarida** cita uma fala composta por duas frases exclamativas, iniciando a primeira com a conjunção adversativa “mas”, já indicando uma oposição na qual o termo anterior, que pretende contrariar, não foi expreso: “Mas ele não fez nada o ano inteiro! Ele não abriu um caderno!”. O pronome pessoal “ele”, novamente, remete ao “aluno”. As

---

<sup>19</sup> Sobre isso: “As turmas de progressão (TP) não são “turmas diferenciadas” ou “turmas de projeto” para alunos com deficiência cognitiva. Sua função é a correção do fluxo escolar para aqueles estudantes com distorção de idade / ano-ciclo. Ainda assim, essas turmas demandam um projeto de trabalho que dê conta das variadas necessidades de aprendizagem que venham a se apresentar em um mesmo espaço. Essa necessidade decorre do fato de uma TP atender alunos cujas necessidades de aprendizagem se devem a históricos de fracasso escolar, infrequência e / ou extrema vulnerabilidade social” (PORTO ALEGRE, 2015, p. 29).”

frases dessa fala parecem compor uma queixa, crítica ou reclamação acerca da aprovação de um aluno que não fazia as tarefas, “não fez nada”, que não executou ao longo do ano o que se espera de um aluno: “que abra o caderno, que faça alguma coisa”.

Para **Margarida**, que finalmente enuncia o par “aprovação x reprovação”, proveniente do discurso da escola seriada na qual não há progressão continuada, há algo “por trás” desse discurso. Ela identifica com a “escola tradicional” e com a “meritocracia” as concepções subjacentes ao discurso que cita de forma crítica, usando o substantivo “mérito” e o verbo “mereceu” na oração subordinada adverbial causal “porque ele mereceu”, referente à oração principal “então o aluno vai ser aprovado”. Na sequência, ela coloca que “a gente tá voltando pra esse lugar de escola tradicional e pra essa visão”, em que “a gente” volta a se referir aos professores da escola, porém explicita que isso ocorre sem que a secretaria esteja “mandando” que o façam.

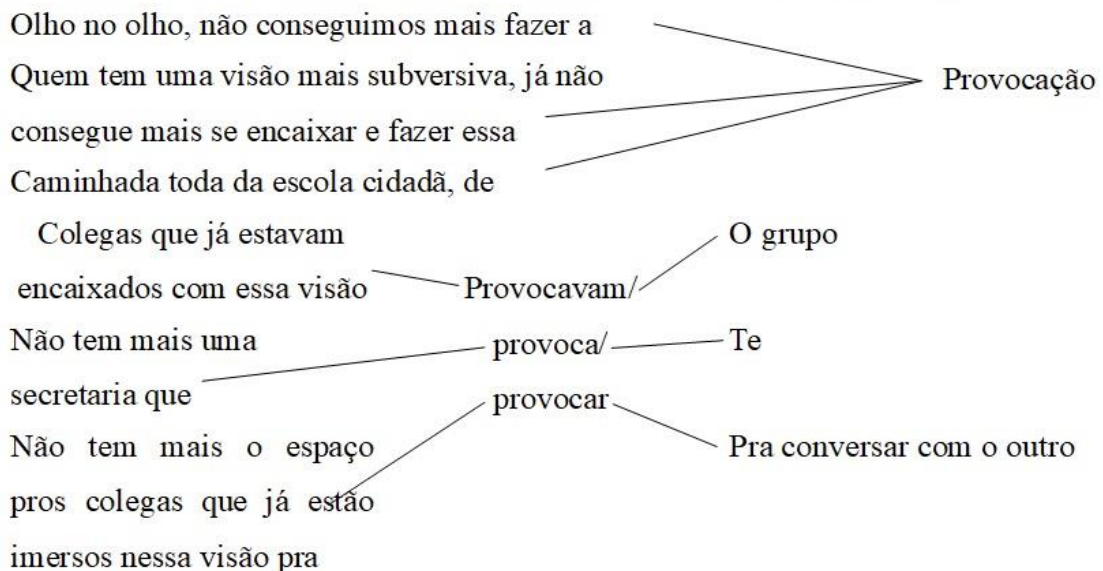
O **efeito de sentido de retorno** coexiste com o **efeito de sentido de continuidade**, relacionado ao fato de essa visão, “isso”, estar “dentro de nós”, professores da escola municipal, sem nunca ter deixado de estar ali, “sempre teve”, como afirma **Margarida**. A docente escolhe, para nomear a história da escola ciclada municipal, o substantivo “caminhada”, e a ele liga os apostos explicativos “de provocação, de fazer diferente”, apontando novamente para efeitos de sentido de uma escola que se opõe propositalmente ao fazer do ensino tradicional. Sua existência, seu desenvolvimento e sua manutenção aconteceram, de acordo com **Margarida**, por dois “investimentos”: da “secretaria (governamental), pra mudar essa visão”; e dos “colegas (pedagógico) que já estavam encaixados com essa visão, que provocavam o grupo”. Os **efeitos de sentido de falta e de perda** estão expressos em “não tem mais”, em que o verbo “ter” concorda com dois sujeitos gramaticais: “uma secretaria que te provoca” e “espaço pros colegas que já estão imersos nessa visão de escola”. Ao descrever esses investimentos, **Margarida** se posiciona como um dos colegas que provocava o grupo a fazer diferente, complementando o **efeito de sentido de subversão** e reforçando a hipótese de que a **SD3** é enunciada desde uma **Posição-Sujeito Professora Subversiva (PSPS)**.

O verbo vem precedido pelo advérbio de negação “não” e sucedido pelo advérbio de intensidade “mais”, indicando que houve “uma secretaria que provocasse e espaço para os colegas imersos nessa visão de escola”. A formação do professor da escola cidadã, de acordo com a fala de **Margarida** na **SD3**, se daria tanto horizontalmente, pelo contato com colegas, quanto verticalmente, via secretaria de educação. Sem negar que haja colegas cidadãos não-subversivos, a participante acaba destacando o papel de provocadores dos que se

posicionavam discursivamente como ela no combate à continuidade/ao retorno do discurso tradicional que nunca foi totalmente abandonado.

Chama a atenção, nessa sequência discursiva, a reincidência de “provocar”. Margarida enuncia três vezes o substantivo “provocação” e três vezes o verbo “provocar”. “Provocar” aparece, nesse discurso, como algo que “precisa” ser feito, em uma escola cidadã, de forma horizontal, entre iguais, “olho no olho”, e que, no entanto, não está acontecendo, conduzindo ao retorno ao mesmo, ao ensino tradicional, cujas bases “prendem” e estão no interior dos sujeitos docentes que lecionam na escola ciclada. A provocação aparece como o incentivo ao “fazer diferente”, sem o qual a inércia acaba reproduzindo o igual. A própria escola cidadã aparece como uma caminhada de provocação e de fazer diferente, que só aconteceu porque os colegas que se alinhavam “provocavam o grupo” e porque a mantenedora provoca, desestabilizando o óbvio representado pela escola seriada. Dessa forma, como demonstrado na Figura 5, do discurso sobre a escola cidadã assumido por **Margarida** ressoam **efeitos de sentido de provocação** aos quais a professora associa as muitas ações, intenções e objetivos com que a instituição e seus agentes se comprometeram:

Figura 5 - Escola cidadã: efeitos de sentido de **provocação**



Fonte: material produzido pela autora.

**Margarida** encerra sua fala com duas questões: sem provocação, “o que fica? O que impera?”. De certa forma, lemos as respostas de suas perguntas nas palavras que já enunciou: fica o que nunca deixou de estar ali, toma a frente o que só momentaneamente ficou em segundo plano – a escola seriada tradicional.

Como dito antes, e reiterado agora, a questão que inicia o **Tópico Guia V** (Apêndice VIII), segundo a ser discutido pelas participantes, perguntava o que seria um trabalho qualitativo em uma escola que forma para a cidadania. A enunciativa da **SD4** (próxima analisada), **Tulipa**, atualmente exerce o cargo de vice-diretora eleita da escola, tem formação em Magistério de nível médio, Graduação em História (Licenciatura) e Pós-Graduação em História do Brasil, História da África e Gestão Pública, além de Mestrado em História. Professora da rede municipal de Porto Alegre desde 2003, é mãe de duas filhas com idades de 19 e 20 anos, que estudaram nas redes municipal, estadual e federal.

**SD4** – Só pra tentar responder à tua questão, a gente está formando quem? Quem mais que nós estamos formando, né? Bom, a nossa proposta era formar cidadãos, com todo aquele aparato que tínhamos e que estávamos construindo. No contexto atual, a gente não está conseguindo fazer essa formação de cidadão, formação integral dos nossos alunos. Bom, que tipo de aluno se forma, né? A quem beneficia? Eu posso até avaliar como pesado o que eu vou dizer, mas eu acho que a gente tem que ter um pé na realidade, assim. A gente tá formando mão de obra barata e, pior ainda, mão de obra dispensável, porque se for mão de obra barata tá no lucro, tá empregado no futuro, mas já existe e, isso é pesquisa mundial, e nacional, e regional, de que [...] não é nem exército industrial de reserva, que é um termo antigo, obsoleto, porque o país tá se desindustrializando, então essa mão de obra que a gente tá formando, ela é dispensável, ela é excedente, ela não vai ter colocação, nem no médio prazo nem no longo prazo. Então é muito sério esse abandono intelectual que a gente tá [...] participando de uma forma não passiva, mas de uma forma indireta, porque não é isso que a gente quer pra sociedade, mas com essa desqualificação do ensino, a gente tá formando pessoas que vão ser excluídas. Tanto do prosseguimento aos estudos, quanto do mercado. Por mais primário, por mais [...] que exija poucos pré-requisitos, porque é uma gama de [...] geração, né?, que não vai ter colocação em coisa alguma. Então isso é bem... por isso que eu digo, bem pesado, mas isso é dado estatístico, né?, é dado. Contra fato não tem argumento. Então é muito sério, porque a gente [...] acaba participando indiretamente, né?, a gente tá sendo usado pra isso. Pra conter a periferia, enquanto, tipo assim “Não deixa o morro descer”, basicamente é isso, contém a periferia na periferia, só que até pra isso a nossa elite é burra, porque tá acabando com os projetos. O que que mantém o jovem na sua comunidade, a criança na sua comunidade? Além da escola, o contraturno, os projetos das escolas, os SASEs, os centros comunitários, nem isso mais tem. Então é uma comunidade que tá abandonada mesmo, né? Não só a Lomba do Pinheiro, mas como a maioria da nossa periferia, então é muito sério. Então, a tua pergunta que tu fizeste, né: “Quem que a gente... quem a gente tá formando?”. Uma boa parte de pessoas excluídas. (**Tulipa**)

**Tulipa** reformula a questão do **Tópico Guia V** – “O que seria um trabalho qualitativo do professor dentro da concepção de uma escola que forma para a cidadania?”, focando na parte final que envolve a problematização sobre “formar para a cidadania”. Ela indaga: “[...] a gente está formando quem? Quem mais que nós estamos formando, né?”. Ao fazê-lo, parece perguntar: “Essa formação que a escola (cidadã?) oferece hoje, forma quem?”, respondendo depois:

A gente tá formando mão de obra barata e, pior ainda, mão de obra dispensável [...]. [...] essa mão de obra que a gente tá formando, ela é dispensável, ela é excedente, ela não vai ter colocação, nem no médio prazo nem no longo prazo. [...]. Uma boa parte de pessoas excluídas.

“A gente”, essa primeira pessoa do plural, refere os professores da escola ciclada que, no momento presente (representado pelo verbo estar + gerúndio), estão formando para algo diferente do pretendido na proposta assim como foi pensada em outros tempos. O pronome indefinido/interrogativo “quem” aponta para o objeto dessa formação, compondo uma questão que é inclusive repetida, mas com uma variação: “Quem mais que nós estamos formando?”, ou seja, é como se a professora indagasse se, de fato, cidadãos estão sendo formados por ela e seus colegas.

A palavra “proposta” aparece novamente na superfície linguística dessa SD, ao lado de sua definição: “[...] a nossa **proposta era** formar cidadãos”. O tempo do verbo ser, pretérito imperfeito, aponta para um **efeito de sentido de passado**. Essa proposta passada era “[...] acompanhada com todo aquele **aparato** que tínhamos e que estávamos construindo [...]”, conforme sugere a preposição **com** (linha 3). O termo “aparato”, equivalente a conjunto de recursos, aparece como sujeito do verbo “ter” e da locução verbal “estávamos construindo”, também no pretérito imperfeito, mantendo, assim, o **efeito de sentido de passado**, de uma época em que já havia alguma estrutura “construída” para/pelos “professores” (“nós”) e o restante estava em processo de construção, como demonstra o uso do gerúndio. Contextualizando sua fala na atualidade e se colocando também como sujeito da oração que enuncia, o que ressoa na expressão “a gente”, ela utiliza a locução verbal “está conseguindo fazer” junto ao advérbio de negação “não” como predicado, enquanto “essa formação de cidadão” e “formação integral dos nossos alunos” são os dois objetos dessa oração. O **efeito de sentido** dessa frase é **de impotência**, como já se verificou na fala de **Margarida**, relacionado ao presente. **Tulipa**, na continuidade de sua fala, faz duas questões: a primeira é sobre “o aluno que se forma” nessa escola que se mostra impotente para formar cidadania, para formar integralmente os alunos; a outra é “quem se beneficia” com esse estado de coisas.

Introduzindo sua fala seguinte com uma metafrase, na qual utiliza o adjetivo “pesado” a fim de preparar as ouvintes para o que dirá a seguir, ela assume a possibilidade de suas colegas fazerem essa leitura de seu dizer, como uma formação imaginária, atuando, aí, relações de antecipação ao modo como Pêcheux (2010 [1969]) propõe em **Análise Automática do Discurso (AAD-69)** - a antecipação, que se faz sustentada por formações

imaginárias, implica que o sujeito dirá de um modo ou de outro segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Ao enunciar que

Eu posso até avaliar como **pesado** o que eu vou dizer, mas eu acho que a gente **tem que ter** um pé na realidade [...].

**Tulipa** parece se antecipar ao que imagina que suas colegas criaram em termos de expectativas quanto à sua fala, reforçando seu caráter de opinião com o uso de “eu acho”. Ao mesmo tempo que, sujeito iludido quanto a exercer domínio sobre o gesto de interpretação do outro, com tal modalização coloca diques (ERNST-PEREIRA *et al.*, 1996) que definem de que modo ela supõe como possível (necessário e suficiente) pensar a situação vivida pelo magistério público municipal nos dias atuais. Se, por um lado, ela parece suavizar a afirmação pelo efeito de antecipação no que concerne ao modo de relação que constitui discursivamente, por outro, ao deixar escoar de “eu acho que” o fato de se tratar de uma opinião pessoal, que determina o modo de compreender possível da situação por ela descrita, encaminha um **efeito de sentido de correto a ser pensado e, também, feito, efeito de sentido de dever ou de obrigação**. **Tulipa**, nessa sequência, parece enunciar o que seria o não-lugar que ressoa no discurso das colegas: a ausência de proposta que sobreveio à proposta da escola por ciclos; depois de desvanecimento contínuo ao longo de gestões, o espaço vago que foi sendo preenchido por uma visão mercadológica que desse modo tem tratado a comunidade escolar.

Localizando sua crítica no momento atual, **Tulipa** afirma que “[...] a gente – escola por ciclos?” forma, no momento, “[...] mão de obra barata, e, pior ainda, mão de obra dispensável”. Com isso, ela busca prever as possibilidades do aluno que se formava na escola cidadã, proposta delineada pelas políticas públicas de educação e assumida pelas docentes em dado momento histórico da rede pública municipal de Porto Alegre, e agora se forma na escola com viés mercadológico, submetido, portanto, à lógica de um mercado de trabalho que nem sempre o acolhe. O trabalhador mal remunerado e desvalorizado ainda aparece como a melhor possibilidade dentro da atual configuração econômica em uma formação social capitalista, como a nossa sociedade, que se distingue pela divisão em classes sociais com todos os conflitos e discrepâncias que lhe são próprias, porque, como adverte a professora, “[...] se for mão de obra barata tá no lucro”. Ser trabalhador descartado e sem encaixe, trabalhador “dispensável”, “excedente” e “excluído” é uma alternativa viável segundo o jogo do mercado,

no entanto, no dizer de **Tulipa**, isto corresponde a um problema não solucionável em um futuro próximo, “[...] nem no médio nem no longo prazo”.

A referência ao conceito de “exército industrial de reserva”, que ela atualiza, comentando como noção obsoleta em vista da desindustrialização presente do país, assim como a remissão à “pesquisa mundial, nacional e regional”, ao “dado estatístico”, são índices da presença de um discurso acadêmico no dizer dessa professora, trazendo o **efeito de sentido de criticidade sobre a própria prática** e demonstrando a produção de um exercício de reflexão que aparece em outros enunciados como característica do discurso escolar cidadão. **Tulipa** não parece aprovar o estado de coisas que constata, “bem pesado”, porém, considera impossível recobrir essa realidade, por mais que se quisesse dizer o oposto: “contra fato não tem argumento”.

A atitude que a vice-diretora assume perante esse quadro tão negativo que ela aponta é de uma autocrítica, com viés de denúncia. A formação desse não-cidadão, uma omissão, recebe uma paráfrase em “abandono intelectual”, que ela qualifica com o par advérbio+adjetivo “muito sério”. O “responsável” por isso ressoa na expressão “a gente” que inclui a enunciativa enquanto membro desse grupo de docentes expostos à situação pela qual passa a escola por ciclos, porém, essa “participação” não é apresentada nem como exclusiva, nem se dá sem resistência, o que se pode ler em “[...] participando de uma forma não passiva, de uma forma indireta”. Não é sem luta, “[...] porque não é isso que a gente quer pra sociedade”, mas “[...] desqualificar o ensino” significa, para Tulipa, “[...] formar pessoas que vão ser excluídas”. Ela segue explicando a exclusão, que se daria “[...] tanto em relação ao prosseguimento aos estudos, quanto do mercado”. Nessas duas instâncias, é possível escutar ecos do discurso oficial sobre a finalidade da educação básica brasileira: formar cidadãos, formar pessoas capazes de prosseguir seus estudos e participar da vida política e social, inserindo-se no mercado de trabalho, são objetivos que, ditos em outros tempos e lugares, insistem em existir no discurso de **Tulipa** assim como no imaginário social e político em nossa cidade, em nosso estado, em nosso país.

É válido lembrar, aqui, que a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (pré-construídos, discursos transversos) de que sua leitura necessita. Dito de outra forma, em um discurso sempre outros discursos se agitam, em um discurso sempre se fazem presentes vozes outras, ocorrendo tanto estabilização na memória discursiva quanto perturbação pelo acontecimento que é tão discursivo quanto histórico. Quando **Tulipa** revela que ela e outros docentes não concordam com uma educação que se submete a um paradigma mercadológico, lembrando outros tempos

da escola ciclada, é possível reconhecer, nesse discurso, ditos que remetem a gestões da Administração Popular as quais se comprometeram com a democratização social da esfera pública, investindo e acreditando em uma escola pública municipal na qual os desejos de toda a comunidade escolar eram considerados na construção de uma sociedade democrática por meio de ações como o Orçamento Participativo. Ditos que também fazem parte da memória da educação pública municipal na capital gaúcha.

A invasão mercadológica, porém, que toma espaço no interior da escola ciclada, não permite que esses fins comprometidos com o sujeito e com sua vida sejam atingidos – segundo a interlocutora da pesquisa, essa escola “[...] sem proposta formará uma geração que não vai ter colocação em coisa alguma, mesmo que exija poucos pré-requisitos”.

Há duas novas ocorrências do par advérbio+adjetivo “muito sério”, causando **efeito de sentido de preocupação** com o que se enuncia. Novamente, a docente afirma que “a gente”, grupo de professores da escola ciclada, “[...] acaba participando indiretamente”, escoando um **efeito de sentido de responsabilidade involuntária**. Todavia, dessa vez, ela elabora uma frase que desliza os sentidos dessa participação, na qual os professores eram sujeitos, para um papel de “objetos”: “[...] a gente tá sendo usado pra isso”. Nesse enunciado se percebe, mais uma vez, o retorno do **efeito de sentido de impotência**.

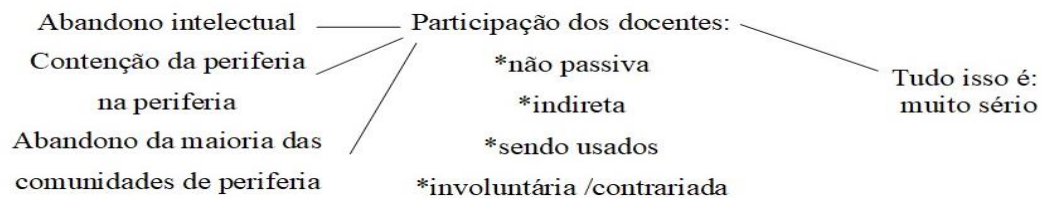
Mas se o papel da escola não é mais ser cidadã, fica em aberto qual seria sua atribuição. O reaparecimento do substantivo “periferia”, que já emergira na fala de **Margarida**, aqui se dá de outra forma. Não se trata de “construir” uma escola que atenda às necessidades da periferia; mas apenas de “conter a periferia” – no sentido em que a polícia contém os que se desviam da norma. “Contém a periferia na periferia”, diz **Tulipa**, como função outorgada pelo poder público para essa (ex)escola cidadã, para a escola que restou nas periferias, sem proposta. A repetição do termo oculta a polissemia nele contida: ao analisarmos com mais atenção, podemos entender que “periferia” (os sujeitos periféricos, os moradores dessa região) são/devem ser mantidos na “periferia” (no local que fica, objetivamente, nas margens das cidades, assim como socialmente se localizam nas margens da estrutura social os indivíduos desses locais). Com esse “projeto” orientado pela “visão mercadológica”, o enunciador da frase citada por **Tulipa**, “[...] não deixa o morro descer”, pretende apenas erguer um muro simbólico de isolamento e exclusão, separando o que se opõe ao periférico, o “central”, do que deve ser contido nas suas margens. Quanto a isso, a participante se posiciona: apesar de “reconhecer” a participação não passiva e indireta dos professores, usados para cumprir essa ordem de manter o marginal à margem, **Tulipa** critica. “Só que até pra isso nossa elite é burra”, finalmente o elemento causador/mandante dessa



situação, que se identifica com a visão de mercado do governo atual, é nomeado, “nossa elite”, e qualificado pelo predicativo do sujeito “burra”.

Para atingir a finalidade de segregação, **Tulipa** considera ineficiente como política pública acabar com os projetos que compunham a estrutura da escola cidadã. Nessa fala, ela discorre sobre a importância dos “[...] projetos de contraturno, projetos das escolas, os SASEs (Sociedades de Assistência Social e Educativa), centros comunitários” como fatores de coesão das comunidades, retomando o sentido de “rede” na qual a escola é um ponto que não pode ser isolado dos outros pontos. O **efeito de sentido de abandono** reverbera novamente, com a retomada da **família parafrástica** que apareceu em “abandono intelectual”, do qual padeciam os estudantes de uma escola sem proposta, e agora é relacionada a toda uma comunidade, em função do “desmonte” da rede no bairro e “na maioria da periferia”. Pela terceira vez no dizer de **Tulipa**, ela lança mão da expressão “muito sério”, comentando o abandono das periferias e encaminhando a finalização de sua intervenção com a retomada da questão e uma resposta contundente: “[...] quem a gente tá formando? Uma boa parte de pessoas excluídas”. Na **Figura 6**, representamos os efeitos de sentidos que escoam da expressão **muito sério**:

Figura 6 - Efeito de sentido de **muito sério**



Fonte: material produzido pela autora.

O esquema apresentado na **Figura 6** permite entender o efeito de sentido que escapa da expressão **muito sério** como de **preocupação** com toda a situação da periferia atendida pela escola ciclada que, por sua vez, representa parte de uma rede que se desfaz, e com as novas funções estabelecidas desde uma visão mercadológica de educação que vem se intensificando, gestão após gestão, para, no governo atual (2017-2020), atingir seu ápice desde a mudança de proposta. Apesar de reconhecer que, enquanto grupo, os docentes sentem “[...] estar sendo usados” para “[...] contenção da periferia na periferia”, **Tulipa** faz questão de afirmar que essas novas atribuições não são executadas sem luta: a postura é não passiva, o que se executa não é o que se quer para a sociedade. Então, por que os professores se sujeitam e se assujeitam ao que lhes ordena a nova gestão? Aquele professor cidadão, habituado à participação e ao poder de escolha coletiva, se encolhe aqui, se assumindo parte oprimida pela

mantenedora, porém, no bojo mesmo da opressão, se agitam sentidos de uma resistência que pode se apagar ou vir a se inflamar novamente.

Definir a posição-sujeito assumida na **SD4** é se perguntar como ela se coloca diante dos saberes discursivos organizados na forma-sujeito. **Tulipa** parece assumir a **posição de bom sujeito da FD Escolar Cidadã** por retomar a ideia de proposta, de aparato construído e em construção que a caracterizava. A denúncia que ela faz sobre a impotência para realização dessa “formação integral” não se dá pelo reconhecimento de sentidos outros, de fora, no interior da FD, como o funcionamento discursivo de **Margarida** na **SD3** permite especular. Seu combate é contra uma outra Formação Ideológica, cujos sentidos ecoam no discurso dos gestores atuais da prefeitura, se opondo aos estabilizados pelo discurso escolar cidadão. Nomeamos essa **Formação Ideológica de Capitalista**, e é desse conjunto de representações que provêm sentidos que colidem diretamente com os de funcionamento em rede, valorização da coletividade, participação cidadã, troca entre iguais, gestão democrática. O desmonte do serviço público e, conseqüentemente, da educação pública aparece nessa FId como componentes de uma noção de “estado mínimo”. “Investir” em educação “gratuita”, na verdade custeada por todos para aqueles que não pagam/não podem pagar, aparece nessa FId como “gastar”, ou melhor, como perder dinheiro.

A visão de mercado, mercadológica, que defende a meritocracia, coloca para a escola cidadã a seguinte questão: “merecer” significa “atingir bons índices”. Nesse prisma, pela ordem do não-dito, ser periférico, ser das camadas com menos poder aquisitivo é indicativo de não ser um “vencedor” na corrida meritocrática, o que explica os sentidos com que entram em luta aqueles que reverberam nas falas de **Margarida** e de **Tulipa** quando, nos discursos, identificamos marcas linguísticas que apontam para formações imaginárias da elite acerca das periferias e das famílias que lá vivem: “[...] o aluno de periferia, ele **não é bom**, porque **não se esforça**, porque **não quer estudar**, porque a família é um **lixo** [...]” (**Margarida**), “**Não deixa** o morro descer”, basicamente é isso, **contém** a periferia na periferia” (**Tulipa**).

Sob a forma de uma profecia autorrealizável, os saberes que entram e circulam em uma **Formação Discursiva Escolar Tradicional/Mercadológica (FDETM)**, os saberes nela dominantes assumem um compromisso de defesa de concepções segundo as quais a escola pública não forma ninguém ou forma para a exclusão, sustentando práticas que desmontam as possibilidades de formação cidadã. É nesse momento que se situa a fala de **Tulipa**, denunciando, e não apenas descrevendo a situação, sendo enunciada, portanto, de uma **Posição-Sujeito Professora Cidadã**. Da mesma forma, podemos intuir, também, sobre a presença de, pelo menos, duas FDs que, tangenciando uma as margens da outra, se constituem

por sentidos que nelas circulam e, ao circularem, disputam: efeitos de sentidos de igualdade e justiça social, inscritos numa **FD Escolar Cidadã**, que conflitam com efeitos de sentidos de meritocracia, lógica do mercado, divisão de classes e opressão capitalista inscritos numa **FD Escolar Tradicional/Mercadológica**. Seria dizer que, segundo Krug (2001; 2005), considerando as condições de produção do discurso docente e do fazer docente, àquelas medidas de “desprivatização do estado”, essa visão de governo atual substitui por uma reprivatização, revertendo a democratização social da esfera pública – o “abandono” de que fala **Tulipa**.

### 5.2.2.3 “[...] eu tenho medo que isso venha a se perder no futuro [...]”]: entre efeitos de sentidos de (in)segurança

A **SD5**, sobre a qual empreendemos novo gesto de interpretação agora, é a segunda enunciada por **Eufrásia**, com que abrimos as análises da presente pesquisa. Cabe lembrar, antes de dar continuidade à análise discursiva, de que trata o **Tópico Guia IV**, terceiro abordado pelas docentes no grupo focal em questão – o lugar e a posição de aluno e de professor na rede pública municipal:

Qual o papel do professor e do aluno na escola cidadã? De que forma se manifestaria a cidadania em cada uma dessas posições em jogo na escola?

“Educação pública não é empresa. Todos somos donos. Cada elo da cadeia está legitimado para participar de todas as etapas de uma construção que é sempre social e provisória. [...] O debate é ideológico. Duas visões de mundo e de educação em confronto. Na primeira, toda a rede (aluno-professor-pais-funcionários...) é considerada. Na segunda, pretensamente, só o aluno”.

Juremir Machado

Respondendo à sugestão do referido Tópico Guia, as interlocutoras da pesquisa produziram falas nas quais ressoam **efeitos de sentidos de preocupação** com o destino não só da escola ciclada como também da rede municipal de ensino como um todo em função das escolhas da administração municipal. Como foi feito com os depoimentos derivados de cada Tópico Guia, neste momento também fizemos uso da composição de uma nuvem de palavras a fim de, num momento inicial de visada da superfície linguística, identificar elementos que



diretor, assim, é muito diferente de “alguém que chegou pra mandar na gente”. Ah... Quando tem processo eleitoral, o professor que passa a ser diretor, passa a ser vice-diretor, muitas vezes [...], né? e alguns devem enxergar essa... essa mudança de papel, [...] não com alguém que venha de fora mandar na gente, alguém que representa lá a SMED, e eu tenho medo que isso venha a se perder no futuro, porque “ah, é de três anos, ah, a gente não exercita tanto isso”, mas isso é muito importante dentro dessa proposta da escola pública, da escola [...] cidadã, da cidadania, a questão do conselho escolar, de chamar os pais, de ter um aluno ali [...] representando, isso é muito importante dentro dessa estrutura, assim, embora, talvez não seja, assim, o que a gente mais trabalhe, e tá ali no meio, mas dá uma sustentação pra nós em um monte de coisa, que... eu acho que, a gente corre o risco... [...] é importante que isso foi transformado em lei, é uma lei municipal, mas a gente tá vivendo um momento que as leis [...], que muitas coisas... (**Eufrásia**)

A professora inicia manifestando dúvida acerca da adequação do que pretende falar. Em seguida, ela expressa um “medo” que reforça ao, usando o verbo “frisar”, revelar receio de perdas quando fala sobre algo que “[...] no futuro a gente venha a perder”. No primeiro momento, ela mantém essa oração em suspenso, gerando o **efeito de sentido de perda**, mas sem definir exatamente o objeto do verbo “perder”. Começa a desenvolver seu argumento de maneira difusa: “[...] a questão assim, dentro do processo da escola cidadã, das eleições, do processo da eleição pra diretor, conselho escolar” – o que **Eufrásia** nomeia “processo da escola cidadã”, que compreende “eleições” para diretor e conselho escolar e do qual “participam alunos a partir de 10 anos”, parece ser o objeto do seu receio de perder.

A esse quadro que ela vai compondo, a docente opõe um outro, “muito diferente”, no qual “alguém chega pra mandar na gente”. A escola cidadã, nesse discurso, aparece com o sentido de uma escola na qual há participação política e social. A “perda” desse espaço de “cidadania” põe em risco, para **Eufrásia**, uma conquista que ela não nomeia nessa sequência discursiva, mas que circula em vários dizeres seus e de suas colegas, a gestão democrática. Conquista também não referida nesses termos na questão ou na citação componentes do Tópico Guia, porém facilmente recuperável a partir das ideias expressas por Juremir Machado no trecho escolhido para debate no grupo focal: “Educação pública não é empresa. Todos somos donos. Cada elo da cadeia está legitimado para participar de todas as etapas de uma construção que é sempre social e provisória”. Dito de outra forma, todos somos portadores legítimos do direito de participar da construção social da escola pública.

Pensando no papel de professor e de aluno em uma escola cidadã e nas manifestações de cidadania nessas posições, **Eufrásia** mobilizou sentidos de cidadania que apontam para os saberes estabilizados da **FD Escolar Cidadã** e envolvem a valorização dos princípios democráticos. O aluno cidadão seria aquele “que vota”, que pode “escolher como representantes” pessoas de suas relações e que têm conhecimento da própria escola. “O

professor”, que passa a ser “diretor, vice-diretor”, nesse contexto, cúmplice do aluno porque favorável a que ele participe do processo, muda de papel - “mudança de papel”, aliás, presenciada pelo aluno em seu protagonismo político e social. A professora diferencia a eleição democrática da gestão escolar de um quadro antidemocrático, no qual “alguém vem de fora mandar na gente”. A escolha vocabular do pronome indefinido “alguém”, qualificado pelo adjunto “de fora”, dando a ideia de estrangeiro naquele ambiente, e do verbo “mandar” para ser núcleo do predicado verbal, em vez de outros como “liderar, gerir, administrar”, parece remeter a uma ideia de regime autoritário, reforçada pelo complemento “na gente”, que a professora usa para se referir ao grupo humano representado pela escola. Ressoa do dizer **um efeito de sentido de emparedamento da palavra do professor** com cerceamento de direitos legítimos e legitimamente conquistados pela categoria. Esse “alguém de fora” é retomado a seguir, reexplicado, como “alguém que representa lá a SMED”, repetindo a indefinição do sujeito em “alguém” e explicitando um sentido possível para “fora” – esse “lá”, a SMED, que se opõe a “aqui”, a escola. “Vir de fora” seria paráfrase de “vir da mantenedora”, reforçando o **efeito de sentido de medo do autoritarismo**, com reelaboração da frase “[...] tenho medo que no futuro a gente venha a perder” na forma de “eu tenho medo que isso venha a se perder no futuro”.

Por um lado, além dos **efeitos de sentido de coerência, de temor, de perda**, todos surpreendidos nos sintagmas “medo” (duas ocorrências) e “perder” como também nas expressões “no futuro” e “venha a (se) perder” (duas ocorrências), quando consideradas desde as condições de produção de um dizer que irrompe em momento histórico e político no qual alterações nas rotinas escolares são promovidas sem consulta à comunidade e, por vezes, com prejuízo da mesma, identificamos **um efeito de sentido de resultado final**, fim de jogo. Por outro lado, podemos entrever, nessas duas SDs, o **efeito de sentido de uma continuidade**, ainda que “ameaçada”. Para que se tema perder, é necessário que ainda não se tenha perdido. A gestão democrática aparece, então, no dizer dessa coordenadora como um recurso da escola cidadã que se mantém e que, em seu discurso, ela justifica. Porém, é uma conquista que se encontra “em risco”, compondo um clima de “receio” de mais esse “desmonte”.

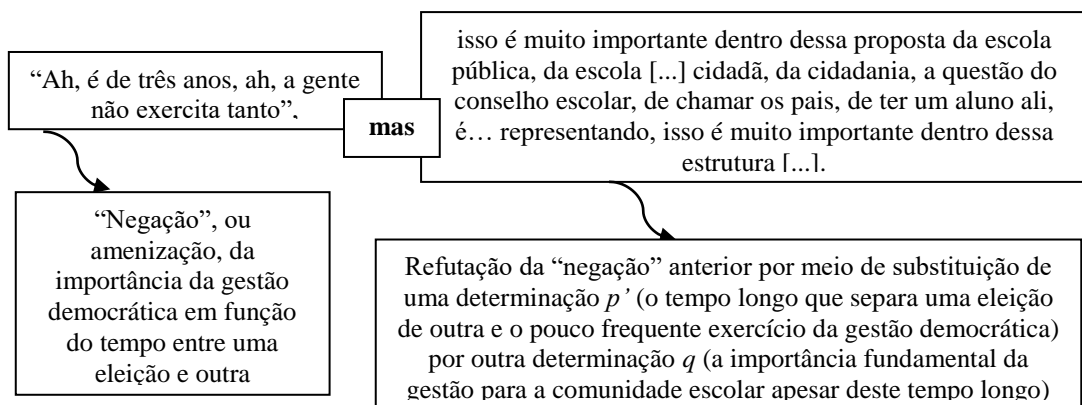
**Eufrásia** reconhece e manifesta em seu enunciado, explicitando possíveis formações imaginárias acerca de suas ouvintes ou de colegas não presentes, que mesmo a gestão democrática não é tida por todos da mesma forma que ela expõe. A professora faz isto quando traz, para dentro de sua fala, afirmação feita por colegas segundo as quais: “Ah, é de três anos, ah, a gente não exercita tanto isso”. Apesar de pontos de vista não convergentes sobre o assunto, talvez por causa deles, **Eufrásia** insiste no papel fundamental desempenhado pela

gestão democrática e, ao fazê-lo, introduz sua argumentação com uma adversativa: “[...] **mas** isso [a eleição de diretores, conselho etc] é muito importante dentro dessa proposta da escola pública, da escola cidadã, da cidadania”. Essa adversativa, recorrente nas SDs recortadas para análise e tomada desde seu funcionamento sintático-semântico, permite pressupor não apenas a existência de pontos de vista diferentes dos de **Eufrásia**, como também deixa escapar a intenção da professora de que sua opinião prevaleça.

Segundo Vogt e Ducrot (1980), em muitas línguas românicas a conjunção adversativa “mas” deriva do advérbio “magis”, que era um dos meios utilizados para formar o comparativo de superioridade, e não do adversativo latino “sed”. Historicamente, a relação entre o sentido da conjunção “mas” e do advérbio “magis” (“mais”) foi se transformando e tornando complexas as possibilidades de utilização desta marca linguística, guardando, atualmente, segundo os mesmos autores, uma afinidade semântica entre o comparativo de superioridade e o adversativo.

Habitualmente, no entanto, os linguistas distinguem dois tipos de “mas”: um “mas” de refutação e um “mas” de argumentação (MAINGUENEAU, 1993, p. 165). É precisamente sobre estas categorias que será realizada a análise da formulação linguística de **Eufrásia** – recorte que, por meio da maneira como a professora trabalha os sentidos, busca chegar à exterioridade constitutiva de seu discurso, o já-dito que dá sentido ao seu dizer. O “mas” argumentativo liga dois atos distintos que não precisariam ser opostos. “É o texto que, através de seu movimento, institui uma tal oposição” (MAINGUENEAU, 1993, p. 165). Em uma perspectiva linguística, o “mas” refutativo liga a negação e a retificação, isto é, depois de uma proposição negativa introduz uma determinação  $q$  que substitui a determinação  $p'$  negada em  $p$  e atribuída a um locutor real ou virtual. Estas oposições indicam posições diferentes de sujeito como o identificado na formulação de **Eufrásia**:

Figura 8 – Funcionamento do **mas** refutativo na formulação de Eufrásia

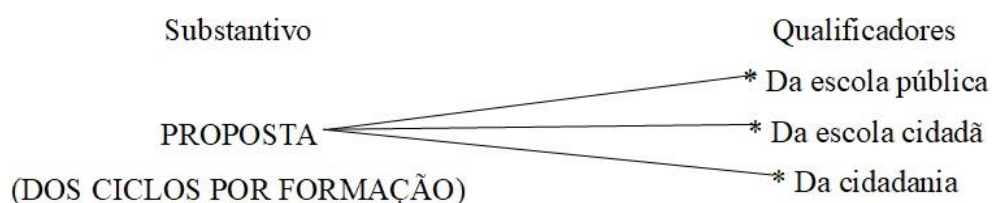


Fonte: material produzido pela autora.

Ao longo de nove anos de escolarização, descontando possíveis manutenções/reprovações no mesmo ano-ciclo, o aluno da escola municipal passará pelo menos duas vezes pelo processo de eleição de diretores e vices e do conselho escolar. Para **Eufrásia**, independentemente de o período entre eleições ser considerado muito extenso, manter essa dinâmica “é muito importante”, pelo menos se a “proposta” – e aí temos o retorno do substantivo e de seus qualificadores – “da escola pública, cidadã, da cidadania” – é formação de cidadãos. Ainda que várias vezes nesse enunciado ela tenha se referido ao valor de escolher “professores”, **Eufrásia** não deixa de invocar a participação dos segmentos “comunidade (chamar os pais) e alunos (“ter um aluno ali”), “representando no conselho escolar”. Essa instância de participação, ela torna a enfatizar, novamente usando verbo ser+advérbio+adjetivo, “é muito importante”, localizando essa importância no interior “dessa estrutura”.

A cidadania, “talvez”, não seja um conteúdo que se trabalha exaustivamente, segundo **Eufrásia**, porém oferece “sustentação a um monte de coisa”. Podemos pensar que, nessa fala, a professora ajuda a compor a proposta cidadã de escola como uma “estrutura sustentada na gestão democrática”, porém não “repleta – necessariamente – disso”. Os espaços vagos são preenchidos por outros saberes/dizeres, podemos arriscar que provenientes do discurso escolar tradicional/mercadológico do qual a escola cidadã se separou, porém sua ressignificação depende bastante dessa estrutura que a sustenta e que aparece na fala dessa professora como “em vigor no presente”, já que ela “receia que se perca no futuro”. Reeditando o quadro da **SD1**, com os qualificadores do substantivo “proposta” enunciados também por **Eufrásia**, temos o quadro abaixo.

Figura 9 – A **proposta** e sua vizinhança em **SD5**



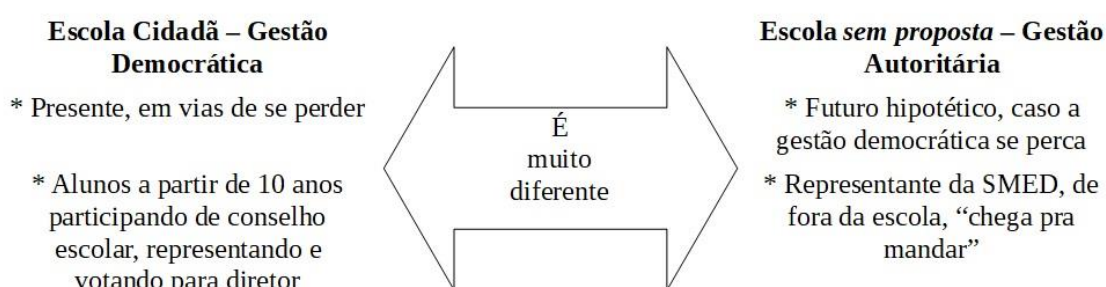
Fonte: material produzido pela autora.

Outra vez, na frase seguinte, **Eufrásia** utiliza o adjetivo “importante”, para qualificar como predicativo a transformação da “gestão democrática” em “lei”. O substantivo “lei” aparece três vezes: sozinho no singular, acompanhado do adjetivo “municipal”, no singular e no plural, finalizando uma frase que ela interrompe sem fechar. A remissão às leis,



ênfatisando o âmbito municipal, começa apontando para um **efeito de sentido de segurança**, para em seguida deslizar para outro sentido, de insegurança. O atravessamento do tempo aqui ocorre percorrendo um momento passado (“foi transformado” – pretérito+particípio) que transiciona para o presente (“a gente tá vivendo um momento” – presente+gerúndio) em que “as leis” e “muitas coisas” estão em mudança, deslizando para um **efeito de sentido de insegurança**.

Figura 10 – Da Gestão Democrática à Gestão Autoritária: é muito diferente



Fonte: material produzido pela autora

O discurso de **Eufrásia**, representado na **SD5**, não parece mostrar diferença de posicionamento em relação ao da **SD1**. Ainda identificada com a **Formação Discursiva Escolar Cidadã**, a coordenadora reforça saberes constituintes da FD – **efeitos de sentidos de participação de todos os segmentos, de democracia**, em oposição a outras organizações escolares autoritárias, em que a mantenedora decide os gestores sem participação da comunidade escolar. Diante disso, consideramos que a enunciadora da **SD5** assume uma **Posição-Sujeito Professora Cidadã**.

5.2.2.4 “[...] toda prática atual [...] parece que desconhece tudo que houve antes [...]”]: entre efeitos de sentidos de imposição e proposição

O quarto Tópico Guia trabalhado foi o **Tópico Guia IX (Apêndice VIII)** apresentado a seguir:



A **SD6** é a primeira enunciada por **Hortênsia** nesse recorte:

**SD 6** – Eu acho que toda prática atual [...] parece que desconhece tudo que houve antes, né? É tão autoritária que ela vem já com a coisa pronta pra ser cumprida [...]. E esse estranhamento nosso é porque a gente nunca teve esse tipo de **proposta**, de vir pra ser cumprida independente do que seja, né?, então é pra desfazer toda uma construção, né? (**Hortênsia**)

Como **Dália**, essa participante faz menos intervenções e com menor duração, porém, participa ouvindo atentamente as falas de outras colegas, que reverberam em seu discurso. Ingressante como professora na rede municipal em 1996, **Hortênsia** foi a terceira a chegar, todavia, ao contrário das que a precederam (em 1992, **Dália** e, em 1994, **Eufrásia**), não exerceu funções não-docentes. Formada em Educação Física, com Pós-Graduação em Educação Física Infantil e em Medicina Desportiva, além de graduada em Psicologia, **Hortênsia** cursou Técnico em Bioquímica antes da faculdade. Há alguns anos divide-se entre o trabalho com Educação Física, principalmente com anos iniciais, e o desenvolvido na biblioteca com todos os níveis de ensino, atendendo alunos, professores e pais para empréstimo de livros e coordenando atividades de mediação de leitura. A professora tem dois filhos, com 26 e com 11 anos, alunos da rede privada de ensino.

Provocada a partir da leitura do **4º Tópico Guia**, composto por uma questão acerca do espaço da democracia e da valorização do diálogo e uma citação de Alex Fraga sobre a relação entre diálogo e gestão democrática, a fala de **Hortênsia** exemplifica, na prática, o que defende o discurso da escola cidadã sobre a importância da escuta e de participar.

O enunciado se inicia com “eu acho que” – “**Eu acho que** toda prática atual [...] parece que desconhece tudo que houve antes, né?”, explicitando o caráter de opinião do que dirá a seguir. Essa modalização consiste em marca que explicita no intradiscurso a presença do eu como autor de seu dizer e, contraditoriamente, denuncia as vozes que falam por ele (ERNST-PEREIRA *et al.*, 1996), apontando para a heterogeneidade própria do discurso. Nesse sentido, cabe ainda lembrar que o discurso é atravessado por discursos outros, nele se estabelecendo uma relação dialógica entre o mesmo e o diferente. Essa relação permite apontar o lugar de onde o discurso das professoras fala. Daí se pensar o discurso como conjunto de enunciados agrupados em função do lugar de enunciação e espaço social com certa identidade enunciativa circunscrita historicamente e que constitui a formação discursiva, sendo impossível ignorar a relação necessária que existe entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

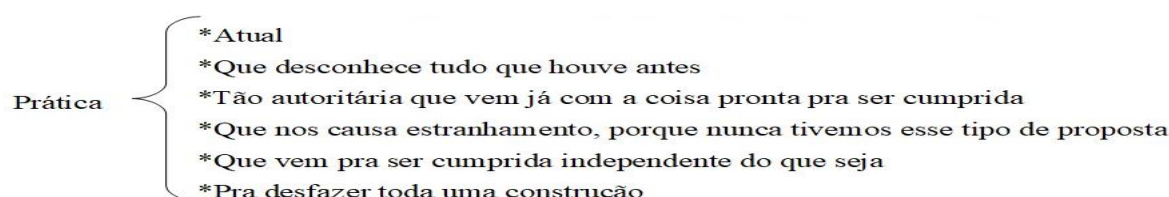
O substantivo “prática”, qualificado pelo adjetivo “atual”, carece que se recorra justamente às condições de produção para ser compreendido. De que “prática” **Hortênsia** está falando? Ela inicialmente diria que essa “prática é”, porém, o verbo “ser” acaba em suspenso, sem nenhum predicativo que o complete, causando um **efeito de sentido de silenciamento, de vazio**. Depois, ela enuncia um predicado para a “prática” que pretende comentar: “[...] parece que desconhece tudo que houve antes”. “Toda” e “tudo”, esses termos correlatos que compartilham a noção de “totalidade”, aparecem em duas pontas opostas da oração: de um lado, “toda” se presta a especificar que se fala da “prática atual inteira, em sua totalidade”, de outro, que “houve antes” um “algo” complexo o bastante para precisar ser resumido em “tudo”. A escolha do verbo “desconhecer” aponta para um **efeito de sentido de contrariedade** entre “toda a prática atual” e “tudo que houve antes”, indicando uma divisão temporal (“atual x antes”) no enunciado, e também ideológica.

Na frase seguinte, **Hortênsia** usa o verbo “ser” na terceira pessoa do singular, sem um sujeito, ficando implícito que ainda se refere ao sujeito da frase anterior: “toda a prática atual”, caracterizada por ser “[...] tão autoritária que vem já com a coisa pronta pra ser cumprida”. A remissão ao discurso circulante em toda a conversa do grupo focal é fundamental para interpretar essa sequência: “autoritarismo é vir com a coisa pronta”, de acordo com **Hortênsia** – uma prática que se distingue da preconizada pelo discurso da escola cidadã, na qual “construção e participação” são valores. A “prática” objeto desse dizer é, portanto, a prática da gestão municipal no que diz respeito à educação. Os **efeitos de sentido** dessa sequência, **de crítica ao estado de coisas atual na escola municipal**, se aproximam muito dos da **SD5**, quanto ao posicionamento perante o peso das decisões externas no interior da instituição educativa: lá, se manifesta o receio de que a vinda de gestores escolhidos pela mantenedora deseduque para a gestão democrática que estrutura a escola cidadã; aqui, aparece a crítica a um funcionamento no qual a “construção” cede lugar à “coisa pronta” e a “decisão” é substituída pelo “cumpra-se”.

Tentando entender a recepção do grupo de professores diante da mudança abrupta na gestão municipal, **Hortênsia** nomeia a atitude geral como de estranhamento, incluindo a si mesma nessa sensação quando acrescenta ao substantivo o pronome possessivo “nosso”. A possível causa para esse estranhamento seria o ineditismo de uma “[...] proposta autoritária, vinda pra ser cumprida independente do que seja”, diante de “toda uma construção” coletiva, que é “desfeita” por esse funcionamento. A opção pelo verbo “desfazer”, aqui, remete à ideia de “desmonte”, de “abandono”, de “não proposta” que aparecem nos enunciados analisados anteriormente. Ao mesmo tempo, **Hortênsia** dá voz a efeitos de sentidos que não haviam

surgido ainda. A “proposta” dos ciclos, até agora, aparecia como uma “proposição”, algo “posto” para ser visto, decidido, discutido e se opunha, por sua vez, a um presente no qual havia uma ausência de “proposta”, ao menos de cunho pedagógico. Aqui, no entanto, o substantivo “proposta” não se refere a uma noção de algo que se “propõe”; pelo contrário, é um “tipo de proposta” que não admite discussão, que vem “para ser cumprida”, que “desconhece a caminhada”, que oferece “a coisa pronta” em vez de “tempos-espacos” para discussão. O deslizamento de sentidos verificado nessa “proposta” em relação à “proposta dos ciclos” estabelece entre ambas uma relação de oposição. Enquanto a última seria uma proposta, como algo que se “propõe”, a primeira se configuraria como uma “imposição”, uma “não-proposta”, acumulando os **efeitos de sentidos de decisão imposta com a ausência de proposições** já denunciada nos enunciados das outras professoras. O uso do termo “proposta” em acepções tão radicalmente contrárias expõe a polissemia constituinte, a heterogeneidade dos sentidos, revelando sentidos outros no espaço onde se encontrava o retorno do mesmo, para a ele estabelecer oposição.

Figura 12 - Efeitos de sentidos da prática atual proposta pela gestão municipal



Fonte: material produzido pela autora.

A análise em torno da **SD6** permite compreender que **Hortênsia** enuncia seu discurso, alinhando-se aos saberes da **Formação Discursiva Escolar Cidadã**. Ainda que de uma postura não-passiva, que denota criticidade e incômodo, a professora não se coloca nessa fala como contrária ao próprio discurso da escola por ciclos, assumindo, portanto, uma **Posição-Sujeito Professora Cidadã**. Do mesmo modo, é válido destacar que as professoras são interpeladas em sujeitos de seus discursos pelas Formações Discursivas que representam a(s) Formação(ões) Ideológica(s). Portanto, o sujeito situa o seu discurso em relação ao discurso do outro que, mais do que um destinatário, envolve outros discursos historicamente constituídos que emergem nos enunciados. E o sentido é algo que não se faz como consequência do acaso: ele é produzido historicamente entre locutores posicionados em diferentes perspectivas. A partir das práticas de análise engendradas, podemos intuir que as palavras, as expressões, as proposições não têm um modo de significar que lhes seria próprio,

literal. Seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

#### 5.2.2.5 “O que importa é que seja dentro da sala de aula, daquele quadradinho”: entre efeitos de sentidos de isolamento e reducionismo

O quinto Tópico Guia debatido pelas docentes convidava a pensar sobre complexidade, escola seriada e escola ciclada.

A Escola Cidadã se distancia da escola tradicional seriada ao tratar da complexidade? Que relações os docentes encontram entre esse tratamento diferenciado e os índices do IDEB ou de outras avaliações externas?

“Edgar Morin, sociólogo e teórico educacional, define complexidade como o que é construído por redes, que emerge das tessituras dos diferentes saberes, tempos e espaços de forma plural e não linear. Para ele, educação emerge do que é “tecido junto” de forma complexa e não fragmentada; parte de ações, retroações e acasos. [...]. O prefeito Nelson Marchezan Júnior afirma que é preciso melhorar os índices do IDEB. Para isso, apresenta nova proposta de rotina escolar aparentando desconhecer toda a complexidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A questão, no entanto, é que nós professores também gostaríamos que nossos alunos aprendessem mais, e para isso, nunca nos furtamos ao diálogo”.

Cíntia Nunes

A questão desse tópico abordou o tratamento da complexidade pela escola cidadã, seguida de uma citação da professora municipal Cíntia Nunes, na qual afirma que os professores nunca se furtaram ao diálogo. Das perguntas feitas acompanhadas pela leitura de trecho retirado do artigo “A complexa rede da educação municipal” (Anexo II) derivaram falas nas quais as palavras **escola**, **gente**, **aluno**, **aula**, **espaços** foram muito ditas pelas interlocutoras da pesquisa (**Figura 13**).



feitos a partir de produção de textos de alunos da EJA. Com essa prática, lembrada por **Dália**, as atividades escolares extrapolavam os muros da instituição e tomavam o espaço da cidade, rompendo a circularidade do discurso pedagógico autoafirmado. Isso, no entanto, “foi se perdendo”, assim como “se perdeu tudo” – um conjunto de coisas não nomeadas, mas que, por remissão às falas de outras colegas de grupo focal com as quais **Dália** expressa concordância, pode-se recompor como os saberes da escola cidadã: práticas democráticas, participação da comunidade, valorização da diversidade. O uso do pronome indefinido “tudo” como sujeito de “foi se perdendo” indica que **Dália** avalia a escola cidadã como, em grande parte, perdida, em função do verbo no passado.

A frase seguinte, também sobre “ele” – o gestor municipal, e seus “desejos” expressos pelo verbo “querer” no presente do indicativo, é redirecionada, ainda no presente, para “o que importa (para ele)”. O complemento de ambos os verbos é o mesmo – “[...] que seja dentro da sala de aula”, indicando que “o que ele quer” e “o que importa” são sinônimos nesse discurso que **Dália** critica, ecoando o **efeito de sentido de autoritarismo** já evidenciado em outras sequências discursivas. Esse complemento, que remete apenas ao lugar, deixa o vazio do “que” – não importa o que seja, desde que “seja dentro da sala de aula”, que a própria enunciadora parafraseia como “aquele quadradinho ali”. Ao focar no formato “quadrado” da sala e enfatizar quão reduzido é esse espaço, com o uso do diminutivo, no dizer de **Dália** se agita um **efeito de sentido de reducionismo** assim como nele se fazem presentes discursos de crítica à visão subjacente à nova proposta do governo, que se oporia a uma visão cidadã de escola, mais abrangente.

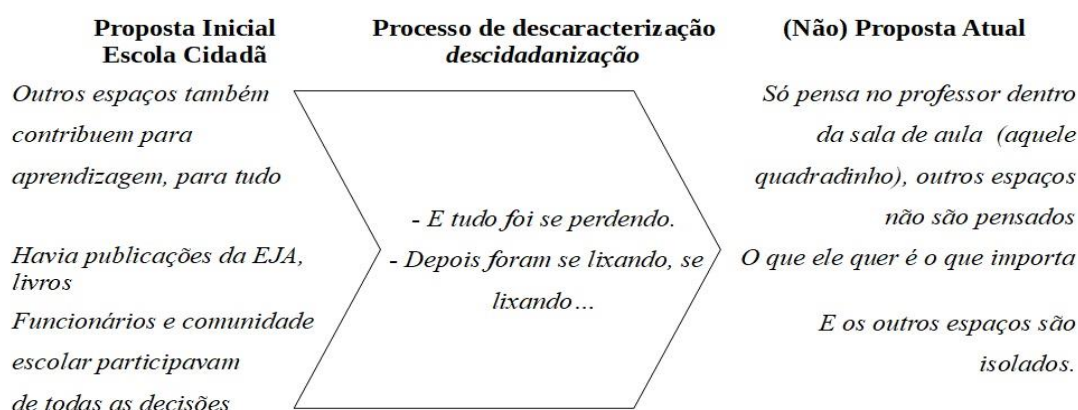
“Outros espaços”, além da “caixinha” da sala de aula, são “isolados”. O **efeito de sentido de isolamento** que aqui ecoa é especialmente interessante, já que contradiz completamente a noção de “rede” que embasava a proposta por ciclos. **Dália** recorda, então, outra posição que ocupou antes de ser professora na rede municipal – funcionária do setor de nutrição. Localizando sua fala no momento em que era funcionária, “[...] quando eu entrei na prefeitura, como funcionária”, ela relembra que mesmo funcionários participavam de tudo. “A gente participava” aparece duas vezes, dando a entender que o grupo de funcionários (“a gente”) costumeiramente era chamado a participar, já que o tempo do verbo é o pretérito imperfeito. “Tudo” aparece mais quatro vezes, indicando “de que” os funcionários, junto com a comunidade escolar, participavam: “de tudo”. Tudo era discutido, tudo que seria feito, que seria comprado: o todo da escola participava de todas as decisões. Essa forma do verbo “participar”, no pretérito imperfeito, aparece três vezes nessa fala. O presente, que aparece no início, não reaparece. A frase seguinte, localizada temporalmente pelo advérbio “depois”, tem



um sujeito indeterminado na locução verbal “foram se lixando”, da qual **Dália** repete, dando efeito de reforço, o gerúndio “se lixando”: “Foram se lixando, foram deixando de se importar”. Este é um processo que se desenvolveu no tempo, como indica a forma nominal do verbo.

A docente finaliza seu dizer com o sentimento daquele momento em que a participação era a regra: “[...] a gente se sentia incluída, né?”. Esse enunciado transita, temporalmente, de um momento atual, em que “a importância” está “[...] no quadradinho da sala de aula”, para um momento anterior, em que “[...] outros espaços contribuía” e “[...] todos participavam de tudo”. No momento atual, “isolamento; antes, rede”. O que **Dália** coloca entre os dois momentos é um processo gradual de desinteresse que não é pessoalizado: “quem foi se lixando?”.

Figura 14 – Descidadanização



Fonte: material produzido pela autora.

Embora se possa pensar em muitos sujeitos para esse predicado, a leitura de que o grupo da escola “[...] ao participar se sentia incluído” e “[...] produzia para fora dos limites escolares”, indica que não partiu das comunidades escolares o “abandono” da proposta. Talvez por isso, seja válido avançar um pouco na análise sobre a forma elidida presente no enunciado “Depois foram se lixando, se lixando [...]”. Segundo Koch (2001), a forma elidida é um tipo de forma correferencial, ou seja, retoma referentes textuais que, nos enunciados, foram apagados. Supondo que, nesse enunciado em análise, tenha se dado o apagamento de “eles” que talvez corresponda a representantes políticos citados pelas professoras ao longo do grupo focal, é lícito aventar que se trata de uma elipse (processo articulado à coesão textual) de formas remissivas não-referenciais livres, nesse caso, o pronome pessoal de 3ª pessoa plural.

Estes pronomes fornecem ao leitor/ouvinte instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida. Como sublinha Koch

(2001, p. 37), “[...] quando anafóricos, têm por tarefa sinalizar que as indicações referenciais das predicções sobre o pronome devem ser colocadas em relação com as indicações referenciais de um determinado grupo nominal do contexto precedente”. No caso dos enunciados, será necessário recorrer a outras referências feitas ao longo do grupo focal não só por **Dália** como também por suas colegas. Ao falarem sobre mudanças ocorridas nas intenções e nas políticas públicas relativamente à educação, as seis docentes mencionam os autores de tais iniciativas – “alguns governos”, “esse governo”, “essa administração”, “os governos”, “os partidos”. Dessa forma, se confirma, sob certo aspecto, nossa suspeita de que **Dália**, ao afirmar “Depois foram se lixando, se lixando”, esteja sinalizando que isso deve ser considerado em relação ao grupo de gestores responsáveis pela administração pública mencionados antes por ela e pelas outras docentes. Quem está se lixando, então? “Alguns governos”, “Os governos”, “Os partidos”.

Pensando a partir da perspectiva discursiva, os efeitos produzidos pela elipse parecem estar preenchendo uma espécie de espaço esvaziado de propostas coerentes com princípios, concepções e práticas pensadas desde a escola cidadã, ciclada. As autoridades que poderiam voltar a investir em tal modo de pensar e fazer educação parecem, de fato, estar encobertas por alguma espessa camada de distanciamento em relação ao cumprimento de suas responsabilidades no que concerne a toda a comunidade escolar.

Considerando, pois, as análises produzidas e o que aprendemos a partir delas, é possível afirmar que a posição-sujeito assumida por **Dália** se identifica com a **FD Escolar Cidadã**, direcionando seus questionamentos para outro discurso, representado pelos sentidos da **Formação Discursiva Escolar Tradicional/Mercadológica**. Tais FDs discursivizam, por sua vez, os saberes organizados na **Formação Ideológica Capitalista**. A SD é enunciada, por sua vez, a partir de uma **Posição-Sujeito Professora Cidadã**.

5.2.2.6 “[...] aqui não tá ainda, completamente [...] por causa da nossa resistência”: entre efeitos de sentidos de desenquadramento e resistência

O sexto e último Tópico Guia a ser discutido foi, por escolha do grupo, coincidentemente o **Tópico Guia XII**. A questão que o encabeçava indagava sobre que futuro esperava a Escola Cidadã, e o que aconteceria com esse tipo de educação popular. Na



**SD8** – Além do entorno, como a Eufrásia falou, tem a má gestão, né? [...] Que interfere na vida, pra atrapalhar. Antes eles só tinham o entorno, né?, pensar na sobrevivência... agora... isso também. [...] Sobre a escola **cidadã**...? Não sei... [...] Pra mim, é muito [necessária], porque eu não me encaixaria. Já não tô me encaixando, né?, nesse local aqui... que tão querendo que... que aqui não tá ainda, completamente... por causa da nossa **resistência**, mas... tão querendo nos enquadrar-nos. Então...então. Faz-se necessária. [...] Não me enquadraria, eu acho. Eu acho que já abandonaria. E... e quero... e não quero isso pro meu filho também. E além dele tá aqui, vivendo um pouco disso, depois a ideia é que ele vá prum Instituto Federal, que também tem essa proposta, porque foi criado num outro modelo de... de... de governo, né?, outra proposta, e eu espero que isso não se... não acabe agora, não acabe amanhã, depois de am... não, domingo... [...] Porque embora seja de professores que foram criados nesse sistema assim, tem toda uma **proposta diferente** de... lá, de concepção, dentro dos Institutos Federais, dos quais... eu já estive lá. (**Jasmim**)

Os interesses de estudo e de docência de **Jasmim**, desde o início, se dividiram entre a pedagogia e as tecnologias da informação. Entre 1994 e 1998, a participante cursou o Magistério de segundo grau; de 1999 a 2000, o técnico em informática. Atualmente, **Jasmim** leciona em três escolas: duas de ensino fundamental (EMEFs) e uma de ensino médio e técnico (EMEB). Durante os estudos secundários profissionalizantes, estagiou na rede municipal de ensino: primeiro em uma EMEI próxima a uma das EMEFs na qual leciona hoje, onde ocorre o grupo focal, por último, em outra EMEF na qual voltou recentemente a lecionar (após a entrevista em grupo). **Jasmim** é professora municipal nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Na escola em que ocorre a pesquisa, a docente atua no terceiro ano do primeiro ciclo, A30, sendo professora referência.

**Jasmim**, nascida em 1980, é a mais jovem das colegas participantes e a última a ingressar na rede municipal, como professora, em 2005, já licenciada em Computação e Pós-Graduada em Mídias na Educação. A docente tem um filho de 11 anos, que já estudou em escolas particulares e, atualmente, é aluno de B30 da escola onde ocorreu o grupo focal.

Às provocações feitas no Tópico Guia, **Jasmim** responde, retomando inicialmente o que fora dito por sua colega **Eufrásia** sobre o entorno escolar e seu reflexo no interior da instituição: “Além do entorno, como a Eufrásia falou, tem a má gestão, né?” é a primeira frase da **SD8**, na qual **Jasmim** traz como tema a “gestão”, já comentada pelas colegas, adjetivada de forma direta como “má”. Essa “má gestão” é resgatada pelo pronome relativo “que”, servindo como sujeito do verbo “interferir” que, por sua vez, recebe o complemento indireto “na vida”. A professora ainda especifica de que natureza é a interferência, ao acrescentar a explicação no fim da frase: “pra atrapalhar”. Podemos desdobrar essas duas frases, criando paráfrases:

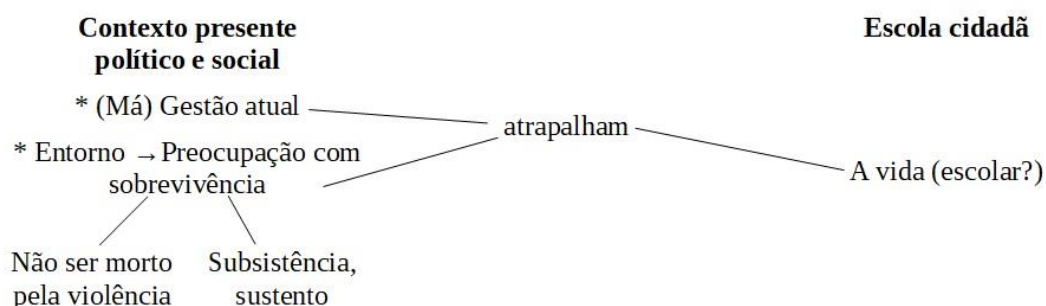
O entorno escolar e a má gestão interferem na vida, pra atrapalhar.

O entorno escolar e a má gestão atrapalham a vida, ao interferir.

As interferências do entorno escolar e da má gestão atrapalham a vida.

É interessante a ocorrência do substantivo “vida”, que poderia ser adjetivado como “escolar”, mas não foi, mantendo maior abrangência de sentidos sem esse cerceamento. A amplitude de algo como a “vida” não parece caber no espaço delimitado pelo “quadrado da sala de aula”. A frase seguinte, entrecortada, relaciona de que forma o “entorno atrapalha a vida [escolar?] deles [os alunos]: pensar na sobrevivência”. O peso dessa tarefa de “manter-se vivo”, por um lado, envolve ao mesmo tempo a subsistência, o trabalho, o sustento das famílias e acaba remetendo a uma das polêmicas declarações da gestão municipal atual sobre a “[...] perda de tempo dos professores com a merenda dos alunos”. Por outro lado, os sentidos dessa sobrevivência na qual pensam os alunos também se atrelam à realidade de violência vivida nas comunidades, em que guerras pelo controle do tráfico, tiroteios, brigas são comuns, na exata medida em que são raras iniciativas culturais fora do circuito escolar. Enquanto essa dissertação era escrita, uma onda de violência contra professores se espalhava pela capital, com nove docentes agredidos em escolas, como um ápice de uma turbulência já existente nessas comunidades, nas quais já atuaram polícias pacificadoras, com pouco resultado. As crianças, enquanto participam das aulas, dividem sua atenção entre atividades educativas e o não-esquecimento dessa insegurança. Além dessa “rede” de problemas não-resolvidos, que **Jasmim** enuncia como a questão da “sobrevivência”, ela coloca o modelo da gestão atual como um problema “a mais: isso também”.

Figura 16 – “Atrapalham a vida”



Fonte: material produzido pela autora.

Sobre a “necessidade” de uma Escola Cidadã, ela faz questão de marcar sua posição: “pra mim é muito”, em seguida justificada “porque não se encaixaria”. Novamente aqui aparece o tema do “encaixe”, já conhecido de enunciados de colegas. **Margarida** fala em colegas já encaixados na proposta dos ciclos, cujo papel é “provocar” os colegas que chegam; **Jasmim** recupera o sentido desse encaixe apontando para outro aspecto dele: para “se encaixar” em uma escola que não seja cidadã, é preciso assumir uma “forma” de assujeitamento, a fim de permitir o “encaixe” desse sujeito nessa estrutura. Como a supervisora, a professora de informática se coloca aqui como “desencaixada” de uma fala tradicional e, percebendo a “des-ciclagem” da escola, já se posiciona com dificuldade de ocupar a posição de sujeito dessa nova-velha escola que se “descidadaniza”: “já não tô me encaixando nesse local aqui”. Registrado no gerúndio, forma nominal do verbo “encaixar”, que se repete, acompanhado dos advérbios “já” e “não”, surge um efeito de processo já iniciado de “desencaixe, de deslocamento”. Esse “local” em relação ao qual **Jasmim** se diz deslocada, indicado pelo “aqui”, é a escola em que ocorre a entrevista em grupo. Sobre ela, também a docente faz incidir, com sua fala, um **efeito de sentido de ação contínua de enquadramento**. Outro gerúndio, agora do verbo “querer”, forma uma locução verbal sem sujeito determinado: “(es)tão querendo” (ela repete, entremeando uma ressalva) “nos enquadrar(-nos)”. Apesar da continuidade desse “desejo”, **Jasmim** refere novamente que ainda há território não conquistado pelo novo modelo na escola em que se encontra: “[...] aqui não tá ainda, completamente”. Os três advérbios, juntos, porém, apontam para **efeitos de sentido de iminência**, já que “não completamente” também pode ser lido como “em parte, ainda não”, acumulando o sentido de que em breve esse “não” pode não mais ser enunciado, quando o processo em curso se der por concluído. Esse “enquadramento” do sujeito (professor) da escola cidadã não teria se completado em função de uma “resistência” enunciada por **Jasmim**. Ela repete, novamente, que a escola cidadã é “necessária”, agora enunciando o adjetivo que omitiu da primeira vez e, diferentemente, usando uma forma reflexiva do verbo fazer: “faz-se necessária”.

A necessidade, nessa frase, emerge da própria situação, na qual a Escola Cidadã aparece como solução de problemas apresentados pela enunciativa da **SD8** e pelas colegas no restante da discussão. Mais uma vez, **Jasmim** lança mão do verbo “enquadrar” e do futuro do pretérito do indicativo: “não me enquadraria / já abandonaria”. O efeito de sentido é de que não vale a pena, para quem não se enquadra, insistir em uma escola que não seja cidadã, seja como professora, seja como aluno, porque em seguida **Jasmim** fala, como mãe de aluno: “[...] não quero isso pro meu filho também”. A frase seguinte, ainda enunciada por uma posição de

mãe, alonga os horizontes do que **Jasmim** deseja para seu filho em termos de proposta escolar: “[...] além dele tá aqui, vivendo um pouco disso, depois a ideia é que ele vá prum Instituto Federal, que também tem essa proposta”.

Para a docente, o modelo pedagógico da escola ciclada se aproxima mais, pelo viés da cidadania, de um Instituto Federal do que a escola seriada. Essa aproximação seria derivada do modelo de governo em que foram criados os institutos federais. O substantivo “proposta” reaparece duas vezes aqui, uma vez como “essa proposta” que compartilham escolas municipais cicladas e institutos federais, na segunda ocorrência como um “modelo de governo, outro modelooutra proposta”.

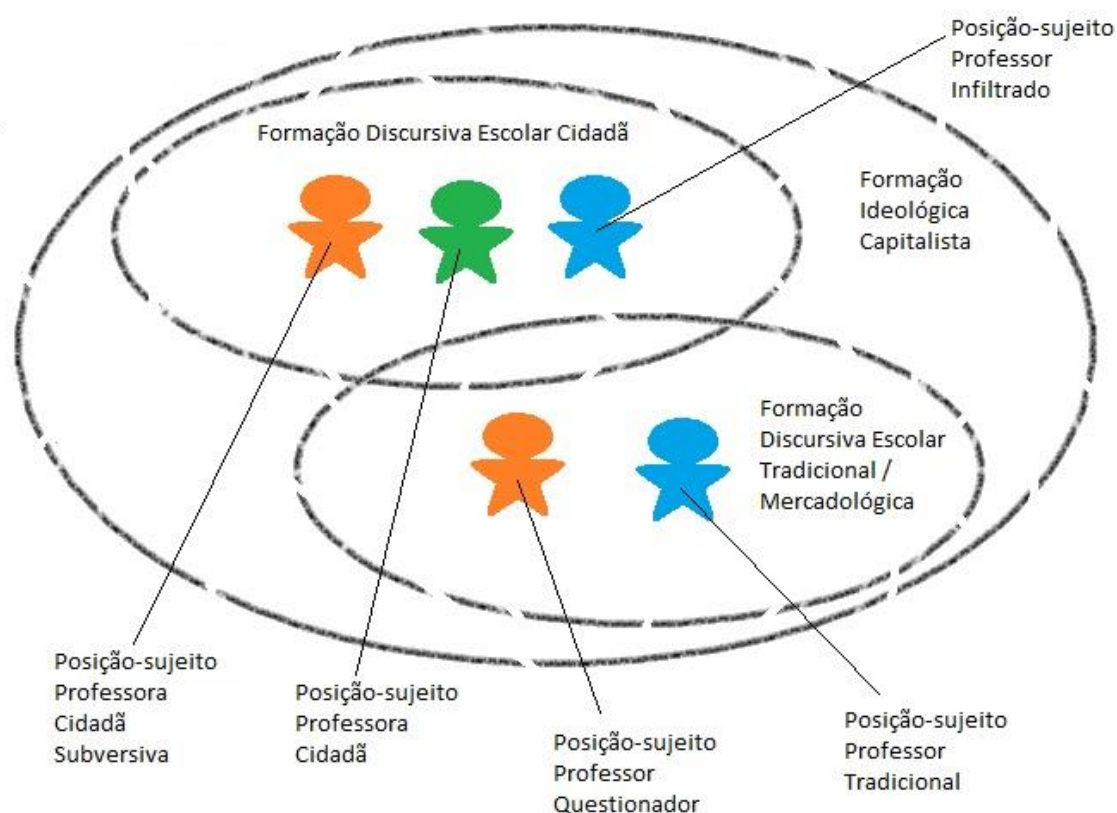
Sobre esse “modelo” e a “proposta” a ele relacionada, a participante expressa que não “espera que acabe”. O verbo “acabar” recebe três advérbios/locuções adverbiais de tempo e o advérbio de negação “não”, modalizando o presente do subjuntivo: “[...] que não se acabe agora, amanhã, depois de amanhã/domingo”. A referência temporal ao “domingo”, que **Jasmim** usa ao corrigir-se quando dizia “depois de amanhã”, diz respeito ao dia de eleição para presidente, governador, senador e deputados. O fato de não se tratar de eleições municipais direciona os sentidos para uma ampliação da “proposta”, que volta a aparecer juntamente com o adjetivo “diferente”, agora falando do âmbito federal, dos já referidos Institutos. A “concepção”, segundo **Jasmim**, da “proposta” que os organiza se diferencia (da tradicional?), ainda que realizada por “professores criados nesse sistema”. Para emprestar segurança ao que diz, a docente explica que “já estive lá (dentro dos Institutos Federais)”.

A **SD8** navega entre os **efeitos de sentido de “[...] necessidade da escola cidadã, de ataque e resistência e de fuga**. A ameaça habitual é a sobrevivência”, a intromissão do “entorno” no ambiente escolar; a essa dificuldade se soma uma (má) gestão que cria mais “entraves, atrapalhando (a vida)”. Para fazer frente a esses “[...] ataques, faz-se necessário que a escola seja cidadã”; que haja (“e está havendo) resistência”; porém no próprio bojo da reação podemos ler que ela apenas retarda o processo de “desmonte”.

Os professores que **Margarida** denominou “subversivos, encaixados/imersos na proposta, agora se sentem desencaixados”. **Jasmim** se coloca como um deles. O mal-estar é visível, apesar de todos os “poréns” que interpõem entre o cumprimento do “enquadramento” que transformará a “escola cidadã” em uma escola (tradicional). O processo segue seu curso, rumo ao “quadrado” das salas, nesse espaço de ângulos retos que não comporta sem mutilar a “vida”. Aí entra esse **efeito de sentido de fuga, de abandonar a escola** descaracterizada que restará ao fim do processo, enquadrada.

A esperança se direciona a outro lugar, em outra rede, onde talvez se possa recuperar algo dessa “proposta cidadã”. A posição-sujeito enunciadora dessa última sequência discursiva, diante desses efeitos de sentido, é a de **Professora Cidadã Subversiva**, que se identifica ao mesmo tempo com saberes da **Formação Discursiva Escolar Cidadã**, mas se coloca como um dos motores da desacomodação necessária nesse discurso. A principal característica dessa posição é o “desencaixamento” em relação aos saberes escolares tradicionais, que, sabemos, frequentam a **FD da Escola Cidadã** e são rebatidos por ela.

Figura 17: Quadro-esquema das FIDs , FDs e posições-sujeito



Fonte: material produzida pela autora

A **Figura 17** esquematiza as posições-sujeito encontradas na análise que empreendemos na presente dissertação. Simultaneamente, também atualiza a análise anterior, em vista dos efeitos de sentido surpreendidos na pesquisa mais recente. Considerando que Formações Ideológicas e Formações Discursivas comportam em si, por definição, a heterogeneidade e a contradição, optamos por situar as Formações Discursivas aqui identificadas como parte integrante de uma **Formação Ideológica Capitalista**, ainda que os discursos regionalizados nelas possam, como as posições-sujeito em seu interior, tanto



reproduzir quanto combater os saberes da FId que discursivizam. Quanto a isso, Maldidier (2003), retomando Pêcheux, explica que a oposição entre ideologias, na qual uma delas assume dominância sobre outra, não se dá em uma relação de exterioridade. Dentro do próprio discurso da ideologia *dominada* é possível ler como ele organiza a dominação da ideologia dominante. Assim, podemos compreender que no interior do “[...] conjunto complexo de atitudes e representações nem individuais nem universais que se relacionam a posições de classe em conflito” (PÊCHEUX, 2010 [1975b]) da FId Capitalista há espaço para o discurso que se organiza, justamente, como oposição a essa ideologia dominante.

Não mais do que a formação ideológica, a formação discursiva não pode ser pensada como um “bloco homogêneo”. Ela é “dividida”, não idêntica a si mesma. Toda esta reflexão permite ver em uma nova luz o problema das ideologias dominadas. Ao contrário de uma concepção tradicional que coloca face a face ideologia dominante e ideologia dominada, colocando-as em uma relação de exterioridade, Michel Pêcheux acentua a “dominação interna” da ideologia dominante face à ideologia dominada. Uma maneira abstrata de dizer que é preciso ler *no próprio interior* do discurso da ideologia dominada, na *própria maneira como ele organiza* a dominação da ideologia dominante (MALDIDIER, 2003, p. 65).

A **Formação Discursiva Escolar Cidadã**, como nomeamos a FD que encontramos na análise, representa um discurso que se contrapõe, basicamente, ao discurso da escola tradicional, que se organiza em uma **Formação Discursiva Escolar**, conforme designamos na análise anterior e à qual acrescentamos **Tradicional**, para diferenciação da outra, **Cidadã**. Percebemos que os dizeres dessa FD, que se constituiu historicamente de uma forma bastante “engessada”, conforme Orlandi (1983), se focando em repetição e obediência, foram remodelados, modernizados, ganhando uma roupagem nova a serviço do capital. A eficiência e o utilitarismo, a educação voltada ao mercado de trabalho foram se reforçando como saberes centrais, provocando uma reconfiguração que permitiu um efeito metafórico entre a educação que se entende por *tradicional* e aquela que assume um viés *mercadológico*.

[...] chamaremos *efeito metafórico* o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre *x* e *y* é constitutivo do “sentido” designado por *x* e *y*; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos “naturais”, por oposição aos códigos e as “línguas artificiais” (PÊCHEUX, 2010 [1975b], p. 96) [grifos do autor].

Dessa forma, se explica que a **Formação Discursiva Escolar** que identificamos em nossa primeira análise, no Trabalho de Conclusão de Curso de Letras, aparece no diagrama como **Tradicional/Mercadológica**, a partir do entendimento de que a educação que outrora se caracterizou como escolar tradicional passou, na sociedade capitalista contemporânea em que

vivemos, a servir, cada vez mais, à manutenção da estrutura social da qual faz parte. A **Formação Discursiva Escolar Cidadã**, por sua vez, representa o discurso oposto, que põe em xeque os valores que sustentam o discurso capitalista. A ideia de meritocracia, que traz em seu bojo a noção de exclusão, é questionada a partir da proposta de uma *educação para todos*. As classes populares, historicamente excluídas do processo educativo por inadequação aos conteúdos e rotinas, que levavam à repetência e evasão, são o público-alvo dessa escola *subversiva*, que se organiza a partir das premissas de participação de todos e de gestão democrática em lugar de submissão e autoritarismo.

As posições-sujeito encontradas na análise desse recorte discursivo de forma direta foram duas: **Posição-Sujeito Professora Cidadã** e sua variação, **Posição-Sujeito Professora Cidadã Subversiva**. Ambos os casos representam identificações com a forma-sujeito da FD, no primeiro deles, na modalidade plena, no segundo, com uma pequena contra-identificação. A posição da Professora Cidadã Subversiva questiona alguns dizeres da Professora Cidadã ao apontar que, no interior mesmo da FD Escolar Cidadã, se verifica a presença do discurso tradicional, enquanto a Professora Cidadã tende a silenciar para esses sentidos, focando em diferenciar a escola ciclada atual da escola ciclada de gestões anteriores, sem enunciar essa contradição. Há, nas falas de ambas as posições, ecos do discurso de uma outra contra-identificação, que se distancia mais da forma-sujeito da FD. Essa posição, não assumida por nenhuma participante do grupo focal e, no entanto, combatida por várias delas, eventualmente, seria uma introdução do discurso da **FD Escolar Tradicional/Mercadológica** no interior da **FD Escolar Cidadã**. Essa posição-sujeito possível na FD e que não se realizou na interação demos o nome de **Posição-Sujeito Professor Infiltrado**.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU EFEITO DE FECHAMENTO

Esta pesquisa que finalizamos, cientes da impossibilidade de tudo dizer e dos sentidos que sempre escapam, é profundamente embebida das contingências que a engendraram. A caminhada que se iniciou vacilante, nos primeiros passos de uma professora e analista de discurso preocupada com a relação entre cidadania e ensino, foi se tornando mais confiante à medida que experiência, de um lado, e teoria, de outro, iam se somando na práxis pedagógica, sempre política e sempre discursiva. O hiato da pesquisadora em Análise de Discurso, preenchido com outros estudos sempre vinculados à docência, foi encerrado com o *Seminário Avançado Análise de Discurso: Uma Forma de Conhecimento*, na qualidade de aluna PEC do PPGEDU. O reencontro com Michel Pêcheux e outros teóricos da Análise de Discurso e o encontro com a professora Dóris Fiss e seu grupo de pesquisa, do qual viria a participar, marcaram o retorno às leituras e experiências, apresentando trabalhos e resultados parciais da pesquisa em eventos e publicando artigos. A temática da cidadania, agora transfigurada na questão da Escola Cidadã, também volta a ser foco de questionamentos e objeto de pesquisa. A professora sente, novamente, a necessidade de entender, de se debruçar sobre seu trabalho e de compreender como funciona o discurso da escola na qual está inserida, como se assujeitam ideologicamente os docentes dessa instituição, que filiações ideológicas estão em jogo no processo discursivo que nela se desenrola. A relação ingênua com a linguagem não se faz mais possível; o deslocamento para a posição de analista se torna imperativo.

Pesquisar, nessa trilha, os movimentos entrelaçados da língua, do sujeito, do sentido, em relação à educação e a outras esferas do social, torna-se um foco de atração para o olhar analítico, que, conforme assinalado em outro texto (MUTTI, 2005a) costuma tornar-se irreversível quanto mais o sujeito se adentra na análise de discurso; esse direcionamento do olhar leva o sujeito, por exemplo, a deter-se em ocorrências cotidianas (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 819).

Nos dizeres escutados casualmente na escola, chamavam a atenção da pesquisadora diferenças e semelhanças, afastamentos e aproximações. Entre repetições e transformações, paráfrases e polissemias – *Série é o mesmo que ano-ciclo? O que se espera de uma professora em uma escola ciclada? E de um aluno?* – vão se delineando discursos que se entrecruzam e, frequentemente, colidem. Quais seriam e que relações guardariam?

Em *A Análise de Discurso: três épocas*, Pêcheux alertava para o caráter poroso das fronteiras da Formação Discursiva. Pré-construídos e discursos transversos sempre estão presentes e é por meio deles que se constroem as evidências discursivas fundamentais. Por mais que se pretenda a contenção (impossível) dos sentidos, o interior de uma FD está sempre em contato com outras FDs, que lhe são exteriores, pela invasão constante desses outros discursos.

Na perspectiva da AD2, estas relações são relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por “dispositivos” com influência desigual uns sobre os outros: a noção de *formação discursiva* tomada de empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (PÊCHEUX, 2010 [1983], p. 314).

Em que medida o discurso da escola por ciclos é *invadido* pelo discurso da escola tradicional? Que outros discursos o habitam e que relações há entre eles? Partindo da pesquisa anterior, dedicada à análise de discursos docentes e discentes no interior da escola seriada e cujos resultados apontavam a tendência de reprodução social por meio do ensino, a pesquisa atual avançou na direção desse outro discurso, que se propunha diferente do tradicional.

Retomando os objetivos dessa pesquisa, veremos como foram atingidos. O primeiro deles, objetivo geral, era evidenciar os sentidos de cidadania que ressoam no discurso docente da escola onde ocorreu a entrevista grupal. Esses sentidos foram relacionados, principalmente, ao efeito metafórico entre “escola por ciclos em Porto Alegre” e “Escola Cidadã”. Apresentada nas falas como uma escola que “funciona em rede”, a cidadania dessa escola aparece atrelada aos **efeitos de sentido de coletivo, participação, troca, construção**. Rebatendo a ideia de meritocracia da escola tradicional, “cidadã” é uma escola que admite como “perda” a reprovação e a evasão. A importância do “conteúdo”, proveniente do discurso da escola tradicional, é relativizada pela valorização do “não-conteudista”. O **efeito de sentido de escola para todos**, especialmente para os “excluídos da sociedade” – o público da periferia e suas famílias – é fortemente relacionado ao de escola “cidadã”. Apresentada como uma proposta e delineada pelo conjunto dos envolvidos, de modo participativo, a “Escola Cidadã” também estabelece, conseqüentemente, relação de oposição com gestão não-democrática e resistência à imposição e ao autoritarismo. Essa atitude de não-negociação aparece, no discurso das participantes da pesquisa, atrelada principalmente ao governo municipal atual; por sua vez, os efeitos de sentido de construção coletiva e de proposta são

apresentados como característicos de governos sucessivos da Frente Popular, formada por partidos de esquerda, porém enfraquecidos pouco a pouco por gestões intermediárias, até a anterior.

Entre o lamento e a resistência, não se observou nas falas das docentes oposição ao discurso hegemônico da **Formação Discursiva Escolar Cidadã**. Com ou sem críticas, a posição assumida, ao assujeitar-se ideologicamente à FD, é de concordância com os principais saberes que ela organiza.

Dado o recorte temporal abarcado pela escolha das participantes, que vivenciaram diferentes momentos da escola ciclada, de sua implantação até os dias atuais, não se verificou modificação substancial nos sentidos de cidadania, que continua sendo um ideal no interior do discurso da escola cidadã. Muitas falas apontam para uma “descidadanização da escola”, indicando que os sentidos de cidadania se mantêm, deixando de ter apoio na realidade escolar que a elas se apresenta. Quanto aos objetivos específicos, as relações entre esse discurso e discursos outros apresentam retomadas, embates e recobrimentos. A repetição de um discurso de esquerda, como o representado pelos textos de Juremir Machado, Alex Fraga e Cíntia Nunes, utilizados nos Tópicos Guia (**Apêndice VIII**) e de oposição ao discurso de direita ou mercadológico, como o do prefeito atual e do colunista David Coimbra, também presente nos Tópicos Guia, se faz notar na análise dos discursos. Há uma certa sobreposição com o discurso tradicional, denunciada com desconforto principalmente nas falas da **Posição-Sujeito Professora Cidadã Subversiva**. Nesse momento, podemos encontrar polissemia no adjetivo “cidadã”, ao designar uma escola que se aproxima da tradicional, em alguns momentos, e em outros uma escola que se define por oposição radical à mesma instituição.

O assujeitamento das docentes, verificado pelas análises, se deu de duas maneiras: por identificação plena e por contraidentificação. Em ambos os casos, afetações de sentidos entre esses dizeres e os circulantes na mídia, no sindicato e na política podem ser notados nos efeitos de sentido identificados. O discurso organizado pela **FD Escolar Cidadã** é profundamente politizado e engajado, reverberando também sentidos do campo das ciências. Uma terceira forma de assujeitamento possível aparece nos enunciados das participantes, mas apenas como parâmetro de oposição.

Os resultados foram organizados no **Quadro 11**, que pode ser visto na página seguinte. Efeitos de sentidos que apareceram por “invasão”, vindos da **FD Escolar Tradicional/Mercadológica** e referidos por oposição, também aparecem listados.

Quadro 7: Análises Discursivas

Análises Discursivas			
FDs	Posições-sujeito	Efeitos de sentidos	SDs
Escolar Cidadã	- Bom sujeito: Professora Cidadã	- Escola cidadã funciona em rede, depende do coletivo, da participação, da troca, é uma construção. Reprovação e evasão como perdas. Não-conteudista. Escola cidadã para atender o público da periferia e as famílias como são. Lamenta que a proposta esteja sendo desmontada pelo poder público e denuncia o interesse por trás do desmonte. Defesa da gestão democrática, medo da perda, insegurança jurídica. Resistência à não-proposta/imposta	1 2 4 5 6 7
	- Mau sujeito 1: Professor Infiltrado	- Acha que a escola ciclada não dá conta de todos, não dá certo no final e que a escola de elite é a tradicional. Aparece nas falas do Bom Sujeito e do Mau Sujeito 2. (formação imaginária?)	-
	- Mau Sujeito 2: Professora Cidadã Subversiva	- Provoca os colegas, está imerso ou encaixado na escola ciclada. Desencaixe em relação à escola tradicional. Percebe os sentidos infiltrados e a eles se opõe, o <i>desmonte</i> da rede. Acha que a escola cidadã é vanguarda, inovadora, espaço de alegria e deslumbramento e que se opõe ao espaço de sofrimento que é a escola tradicional. Acredita que a escola cidadã é boa para todos. Lamenta que a proposta esteja sendo desmontada pela infiltração do discurso tradicional. Escola tradicional recebe sentido de prisão, escola cidadã é a escola da liberdade. Efeito de sentido de desenquadramento, desencaixe, frente à nova (não) proposta / imposta. Efeito de sentido de fuga.	3 8
Escolar Tradicional / Mercadológica	- Bom sujeito: Professor Tradicional	- Não se opõe a uma escola que funciona isolada. Entende reprovação e evasão como necessidade ou dano colateral do sistema, o funil. Conteudista, crê que é impossível dar conta de todos. Acha que a escola de elite é a tradicional, para haver uma <i>elite</i> é preciso que haja os <i>outros</i> e que a escola para periferia é a escola para quem não aprende, para quem fica em recuperação, para quem reprova, para quem não vai fazer faculdade. Arrisca timidamente o que é regra ou habitual na escola cidadã, como inovação. Oferece formação mercadológica.	-

Fonte: material produzido pela autora.

No decorrer da pesquisa, à medida que surpreendíamos sentidos na análise, outras questões iam surgindo. O material resultante da degravação, extremamente rico, foi fatalmente submetido ao recorte necessário para possibilitar a análise em maior profundidade, conforme preconizado pela pesquisa em AD. O texto preterido na pesquisa atual, no entanto, pretendemos submeter a novos recortes, com vistas à produção de artigos futuros que contribuam para melhor compreensão do processo discursivo que ora se desenvolve na escola ciclada e ampla divulgação dos resultados, principalmente na comunidade de professores da escola pública por ciclos.

Além desse desdobramento, uma continuidade possível e que interessa à pesquisadora é retomar a temática da cidadania, sob a perspectiva dos estudantes egressos da escola municipal por ciclos de Porto Alegre. Esse desenvolvimento representaria o efeito de

fechamento de um trabalho que se iniciou entrevistando alunos e professores de uma escola tradicional sobre cidadania no Trabalho de Conclusão do Curso de Letras, passou por uma Monografia de Especialização que enfocou entrevistas dos alunos da escola por ciclos, resultando em artigo publicado em livro, e finaliza, momentaneamente, com essa análise discursiva do discurso docente da escola cidadã. Dar voz a ex-alunos, com diferentes perfis, a fim de compreender como no discurso deles funciona a noção de cidadania e de que forma se relaciona com a escola na qual estudaram daria o necessário efeito de unidade a essa pesquisa com a qual muito aprendi e que, espero, possa colaborar para pensar discursivamente a educação pública atual.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. [1985] **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

AZEVEDO, José Clóvis de. A constituinte escolar: Eixos temáticos. In SIMON, Cátia Castilho et al. (org.). **Escola cidadã: trajetórias**. 1. ed. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 1999. p. 16-33.

BARROS, Enéas Martins de. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1985

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10 ed.. Petrópolis, RJ Vozes, 2012. p. 64-69.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Políticas de formação de professores de língua e seu impacto no sujeito-professor. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando fronteiras, confrontando limites**. Porto Alegre: Claraluz, 2007. p. 145-152.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo; Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases nº 9394, dez 1996**. Diário oficial (da República Federativa do Brasil). Brasília, Ano CXXXIV, nº 248. 1996.

COURTINE, Jean-Jacques. [1981] *El Concepto de Formación Discursiva*. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 119-141.

ELIAS Carime Rossi et al. Dos interstícios dos dizer às margens do fazer: um exercício de análise de discurso. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Porto Alegre, 4, n. 10, jan./fev. 1997, p. 122-131

ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo, IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 19692009: Memória e história da/na Análise do Discurso, 2009, Porto Alegre. **Anais** (recurso eletrônico), Porto Alegre: SEAD, 2009. p. 1-6. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>



ERNST-PEREIRA, Aracy. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges. **Enunciação e Discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-102.

ERNST-PEREIRA, Aracy *et al.* O discurso pedagógico: a presença do outro. **Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)**, janeiro de 1996.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36 n. 3, p. 817-833, set/dez, 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 23 de abril de 2015.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O Caráter Singular da Língua na Análise de Discurso. **Organon – Discurso, língua, memória**. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, 2003, p. 189-200. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 07 de março de 2016.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro : Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GROSSI, Esther Pillar. Alfabetização em classe popular. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 55, p. 85-97, nov. 1985.

HAROCHE, Claudine. PÊCHEUX, Michel. HENRY, Paul. [1971] A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 13-31.

HENRY, Paul. [1969] Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010. p. 13-38.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: A trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília (Orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias. Sujeito & Língua**. Porto Alegre: Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. p. 9-33. (Col. Ensaios, 22).

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 14. Ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

KRUG, Andréa. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. Reunião Anual da Anped, 28, 2005, Caxambu, Minas Gerais. 40 Anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005. **Anais...** [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gf06524int.rtf>>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, Marcos Salmo Silva de. **Discurso e Docência: efeitos de sentido da permanência docente em juma escola pública**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. [1999] 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 3. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. As histórias das leituras. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1998. p. 41-46

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. [1988] 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 203-212

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 9-17

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010. p. 311-319.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). [1969] In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso – Estrutura ou Acontecimento**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas : Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. [1975a] 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. [1975b] In GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2010. p. 183-252.

PORTO ALEGRE/RS. **Ciclos de Formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. 3. ed. Porto Alegre: SMED, 2003. (Caderno Pedagógico, n. 9)

PORTO ALEGRE/RS. **Políticas pedagógicas**: Documento orientador para o ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: SMED, 2015. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/revistaorientadora.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/revistaorientadora.pdf) Acesso em 01 de dezembro de 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Reorientação curricular: planejando a mudança. In: SIMON, Cátia Castilho et al. (org.) **Escola cidadã**: trajetórias. 1. ed. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 1999. p. 35-50.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. P. 31-42.

VOGT, Carlos; DUCROT, Oswald. De magis a mas: uma hipótese semântica. In: VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: HUCITEC; Campinas: Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1980.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I – Glossário**

## GLOSSÁRIO<sup>20</sup>

**Análise de Discurso:** disciplina de entremeio, ela se forma no lugar em que a linguagem tem que ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento enquanto processo significativo. Sua marca fundamental é a relação constitutiva entre a língua e a exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer.

**Condições de produção:** elas envolvem, sobretudo, os sujeitos e a situação, fazendo parte também a memória de produção do discurso. Em sentido estrito, elas remetem ao contexto imediato ou às circunstâncias da enunciação. Em sentido amplo, elas incluem o contexto socio-histórico, ideológico.

**Discurso:** conjunto de enunciados, fundado num critério que determine um lugar de enunciação, isto é, um espaço social circunscrito historicamente. Efeito de sentidos entre locutores posicionados em diferentes perspectivas.

**Forma-sujeito:** indivíduo assujeitado pela ideologia, ela se constitui como a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina.

**Formação Discursiva:** matriz onde se articulam os sentidos formulados através do discurso, ela também revela diferentes posições assumidas pelo sujeito cuja identificação se torna possível por meio da percepção dos deslizamentos dos sentidos articulados no texto e articuladores do mesmo. Ela pode ser entendida como “[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1988, p. 43).

**Formação ideológica:** elemento suscetível de intervir como uma força em confronto a outras forças em uma conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento. A formação ideológica tem uma existência material através do discurso.

**Formação imaginária:** designa “[...] o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2010, p. 82).

**História:** segundo a AD, ela não é contexto concreto, empírico, não fica de fora. A história determina o que acontece no interior de um processo discursivo. Seu conceito integra-se à ordem do discurso, inscrevendo-se na língua a fim de que esta signifique.

**Ideologia:** é a base das práticas discursivas. A ideologia marca sua existência no discurso por meio da língua e da história. De modo mais claro, a ideologia é uma prática que significa, surgindo como efeito da relação indispensável entre a língua e a história para o sentido existir.

**Interdiscurso:** processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma formação discursiva é levado a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dele mesmo, é levado, ainda, a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição, mas também a provocar, eventualmente, o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação.

---

20 Glossário extraído, com autorização da autora, da Dissertação **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual** (FISS, 1998) e atualizado.

**Intradiscurso:** materialidade linguística.

**Língua:** para a AD, ela não é transparente, pois seu sentido não existe em si mesma, necessita da história para significar, isto é, uma palavra, expressão ou proposição tem seu sentido determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico onde aquela é produzida. A língua é o aspecto material do discurso.

**Marcas linguísticas:** marcas responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos.

**Posições de sujeito:** lugares de onde o sujeito fala vinculados ao papel social que ocupa na sociedade.

**Sujeito:** na concepção da AD, abandona-se o pensamento de um sujeito idealista, imanente, configurando-se num sujeito da linguagem e não um sujeito em si, mas, tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Nesse sentido, ele não é origem, fonte absoluta do sentido, pois, no seu dizer, é atravessado por um já-lá, outro dizer que já foi dito.



**ANEXO II – Textos de Apoio para Elaboração  
dos Tópicos Guia**

## TEXTO 1<sup>21</sup>

EDUCAÇÃO

# Marchezan está certo, os professores estão errados

As mudanças propostas pelo prefeito são razoáveis

07/03/2017 - 03h00min  
Atualizada em 07/03/2017 - 03h01min



GZH EXCLUSIVO

Publicidade



DAVID COIMBRA



Marchezan está certo. Os professores estão errados.

A mudança que Marchezan propõe não causa nenhuma alteração traumática na rotina das escolas, pode ser implantada com facilidade, mas a reação dos professores é despropositada.

Para quem não sabe do que se trata: o prefeito quer que os professores fiquem mais tempo com os alunos em sala de aula. São 15 minutos a mais de aula por semana para o professor, o que resulta em três horas e 45 minutos a mais para o aluno. Para o professor, pouco; para o aluno, muito.

Para alcançar esse resultado, as escolas não podem mais dispensar os alunos às 10h nos dias de reunião pedagógica semanal. Os alunos, agora, têm de ficar com um professor substituído durante as reuniões.

Parece razoável. Fui aluno, minha mãe foi professora, meu filho é aluno, conheço algo dos sistemas de educação do Brasil e dos Estados Unidos, e nunca tive notícia dessa necessidade de as escolas cortarem meio dia de aula todas as semanas. Sempre tive aula de segunda a sexta, às vezes sábado, no mínimo das oito ao meio-dia, não raro tendo de voltar à escola à tarde para a educação física. Por que não pode ser assim nas escolas municipais de Porto Alegre?

Nós brasileiros vivemos reclamando da falta de atenção do poder público com o ensino. Quando um dirigente apresenta uma ideia que pode melhorar a situação, a resposta é birrenta. Dá a impressão de que o único problema da educação é o salário dos professores. Pague R\$ 10 mil por mês para cada professor e o Brasil estará salvo.

Não é assim.

O prefeito não tem apenas o direito de mudar os horários dos professores, tem obrigação de fazê-lo, se é algo compatível com o programa que apresentou nas eleições.

Você, assalariado, decide os horários da empresa em que trabalha?

Os professores poderiam perfeitamente aceitar a mudança e colaborar para que fosse aperfeiçoada. Mas, não. O que há é manha.

O brasileiro se tornou um povo manhoso. Até com certa razão. O professor e o policial se queixam de que ganham pouco, e ganham pouco mesmo. O cidadão tem medo de sair à rua. Os filhos do trabalhador recebem educação precária. O pobre que depende do SUS não consegue marcar consulta. O salário do aposentado diminui a cada mês. Os governantes estão envolvidos em escândalos de bilhões. Tudo é ruim e difícil. Isso cria um clima reativo. As pessoas estão sempre armadas, sempre prontas a se defender da realidade que as amassa e do próximo em geral mal-intencionado.

## MAIS LIDAS DE DAVID COIMBRA

Depois do horário de verão, a volta do rei

1

A essência da felicidade



2

## RECOMENDADOS

Pulseira masculina moderna e sofisticada

WInscatti



Jovem cria negócio online, supera a crise e abandona cargo federal

Propulsão Digital



A decisão do STF sobre rebaixamento que Grêmio e Inter estão festejando



Os mineiros estão cometendo o mesmo erro que se tem em Porto Alegre



Colunas de Luiz Antônio Araujo



Recomendado por @outbrain



RECEBA GRATUITAMENTE O MELHOR DE GAÚCHAZH NO SEU E-MAIL E

21 Disponível

<http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniao/colunistas/davidcoimbra/noticia/2017/03/marchezanestacertoosprofessoreses taoerrados9741930>.

em:

Uma das maiores surpresas que tive, ao me mudar para os Estados Unidos, foi deparar com a paciência do americano diante de um inconveniente. Ele espera na fila sem protestar, ele ouve o não sem resmungar, ele não briga com o funcionário. Ele simplesmente aceita. Por ser passivo? Não: porque não espera estar sendo enganado.

O brasileiro é enganado todos os dias. O logro é a regra. Assim, o brasileiro se sente uma vítima e olha com desconfiança para o que parece pairar acima dele, seja o chefe, seja o Estado, seja a elite branca e insensível. O brasileiro se torna paranoico, irritado, exigente... e manhoso.

Os professores são uma categoria sofrida. Os professores são fundamentais para a sociedade. Por isso, eles têm muito a exigir. Mas por isso, também, há o que se exigir deles. Se não for sacrifício, pelo menos que seja boa vontade.

[Leia todas as colunas de David Coimbra](#)

Mais sobre: [opinião](#) [colunistas](#) [david coimbra](#) [marchezan](#) [professores](#)

**MANTENHA-SE  
SEMPRE ATUALIZADO.**

Seu e-mail

ENVIAR >

Publicidade

**Olá!**  
**Seja bem-vindo ao**  
**GAÚCHAZH.**



## TEXTO 2

Sul21



Você está em: [Capa](#) / [Opinião Pública](#) / [David Coimbra e Marchezan Júnior estão errados \(por Prof. Alex Fraga\)](#)

### David Coimbra e Marchezan Júnior estão errados (por Prof. Alex Fraga)

Publicado em: março 7, 2017

Like 0

0 0 0 0



Foto: Maia Rubim/Sul21

Em sua coluna no jornal Zero Hora do dia 7 de março, o jornalista David Coimbra apresentou razões pelas quais acredita que "Marchezan está certo, os professores estão errados" (este era, aliás, o título do artigo) na questão da reforma imposta sem diálogo pela SMED à rede escolar do Município.

Respondemos, aqui, ao texto de David, para esclarecer alguns pontos equivocados da sua análise.

O colunista começa dizendo: "Para quem não sabe do que se trata: o prefeito quer que os professores fiquem mais tempo com os alunos em sala de aula. São 15 minutos a mais de aula por semana para o professor, o que resulta em três horas e 45 minutos a mais para o aluno. Para o professor, pouco; para o aluno, muito."

Isso é uma mentira da prefeitura repetida inocentemente pela imprensa, que também parece não saber do que se trata. O que acontece de verdade nas escolas: hoje, os alunos entram na escola às 7h30min e saem às 12h. Pela imposição da SMED, os estudantes entrariam na escola às 8h e sairiam às 12h. Isso dá meia hora a menos por dia.

David continua assim: "Para alcançar esse resultado, as escolas não podem mais dispensar os alunos às 10h nos dias de reunião pedagógica semanal. Os alunos, agora, têm de ficar com um professor substituto durante as reuniões."

Ora, esse "professor substituto" que surgiu, sabe-se lá como, no texto na reforma da SMED é uma entidade mitológica que ninguém na prefeitura é capaz de explicar. NÃO EXISTE essa figura nas escolas e a contratação de substitutos para atuarem durante as reuniões é algo muitíssimo improvável de acontecer, já que a plataforma de Marchezan Júnior é de REDUÇÃO de gastos e não de contratação de mais pessoal. Com quem ficarão os alunos durante as reuniões? O próprio secretário Adriano Naves de Brito, em comparecimento à Câmara, afirmou que caberá à administração escolar definir quem será o responsável pelos alunos durante as reuniões, sem oferecer qualquer tipo de suporte para as direções. A SMED cria o problema e não oferece a solução.

#### VÍDEOS



13 anos de Maracatu Truvão

#### PUBLICIDADE



#### OPINIÃO PÚBLICA

Venda da Carris: desastre para o transporte público (por Aldacir Oliboni)

A concentração de renda alimenta as feras que amanhã poderão nos devorar (por Jeferson Fernandes)

#### COLONISTAS

Lélia Almeida

Em seguida, David questiona a própria necessidade de reuniões pedagógicas nas escolas: "Fui aluno, minha mãe foi professora, meu filho é aluno, conheço algo dos sistemas de educação do Brasil e dos Estados Unidos, e nunca tive notícia dessa necessidade de as escolas cortarem meio dia de aula todas as semanas. Sempre tive aula de segunda a sexta, às vezes sábado, no mínimo das oito ao meio-dia, não raro tendo de voltar à escola à tarde para a educação física. Por que não pode ser assim nas escolas municipais de Porto Alegre?".

Caro David, as reuniões pedagógicas são uma CONQUISTA da rede municipal de Porto Alegre e, além disso, cumprem o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que determinam um trabalho interdisciplinar nas escolas. Nossos professores e professoras precisam planejar as atividades pedagógicas e construir planos integrados de ação, e TODOS os membros da equipe têm de participar. Para haver interdisciplinaridade, os profissionais das diferentes disciplinas precisam sentar e dialogar.

Além do mais, querer que cada minuto da carga horária seja cumprido dentro da sala de aula, sem espaço para atividades de planejamento, é uma visão mercadológica do ensino. Escola não é linha de montagem e o trabalho do professor não é quantitativo, mas qualitativo. Planejar é parte fundamental do processo pedagógico e isso deve ser feito dentro da carga horária dos profissionais na escola.

O colunista continua seu texto fazendo uma ode ao servilismo e à moral bovina: "O prefeito não tem apenas o direito de mudar os horários dos professores, tem obrigação de fazê-lo, se é algo compatível com o programa que apresentou nas eleições. Você, assalariado, decide os horários da empresa em que trabalha? Os professores poderiam perfeitamente aceitar a mudança e colaborar para que fosse aperfeiçoada. Mas, não. O que há é manha."

Talvez o jornalista não saiba, pois a educação não é a sua área direta de trabalho, mas uma das dimensões fundamentais do ensino público é a GESTÃO DEMOCRÁTICA. Nossas escolas não são linhas de montagem controladas por capatazes, mas espaços horizontais de construção coletiva de conhecimentos e de práticas. Em vez de dialogar com as comunidades escolares e propor uma reforma que contemplates a realidade das escolas e as necessidades dos estudantes e professores, o prefeito e seu secretário inventaram uma reforma que muda o que não precisa ser mudado e precariza as atividades pedagógicas.

O resto do artigo nem merece resposta, pois o autor para de tratar da reforma do ensino para dizer que o Brasil virou um caos porque o brasileiro reclama demais. Sua solução para melhorar o país parece ser sugerir que o povo baixe a cabeça e aceite o que vem de cima, sem contestação.

As comunidades escolares de Porto Alegre, que, felizmente, discordam do colunista, estão fazendo justamente o oposto: resistindo ao autoritarismo de Marchezan Júnior e de seu secretário de Educação. Não estamos sozinhos nessa luta; os estudantes e seus pais estão ao nosso lado na busca por um ensino melhor, por uma cidade melhor. Na mesma manhã em que a coluna de David Coimbra foi publicada, alunos e familiares se reuniram em frente à EMEF Villa-Lobos, na Lomba do Pinheiro, para protestar contra as modificações autoritárias. Essa luta cresce nas demais escolas da rede e não cessará enquanto a voz das comunidades escolares e não for ouvida.

Todo nosso apoio a quem vive a educação: estudantes, familiares, professores, equipes diretivas e funcionários das escolas.

.oOo.

*Prof. Alex Fraga é vereador de Porto Alegre pelo PSOL.*



Gabriel Galli



A sociedade não quer lidar com o abuso sexual de crianças

#### Coluna APOA



A Promessa

#### Via Campesina



Regimes Alimentares: guerra assimétrica contra a comida de verdade

#### Germano Rigotto



A economia se descola da política

### REVOLUÇÃO RUSSA



Maiakovsky, o coração exposto da Revolução

### TÁ NA REDE

Cartazes racistas ameaçam população negra em Blumenau

TJ do Rio condena Nassif por 'dano à imagem' do cassado e preso Eduardo Cunha

Dilma critica Grupo Globo por se colocar em papel de "polícia, promotor e juiz"



## Uberização da educação ou nova proposta pedagógica?

Postado em 11 de março de 2017 · por Juremir Publicado em Uncategorized

Os professores da rede municipal de Porto Alegre estão em pé de guerra por causa das medidas tomadas pelo novo secretário da Educação, o professor de filosofia Adriano Naves de Brito, que mexem em rotinas validadas por um decreto de 2004 assinado pela então secretária da Educação Sofia Cavedon. Esse texto foi o resultado pelo que se sabe de muita discussão: seminários, encontros, mesas, audiências e o que mais se possa imaginar. A nova rotina de agora foi construída pela equipe do novo secretário sem consultar a comunidade envolvida no assunto. Diretores de escolas foram chamados para tomar conhecimento da novidades e participar de reuniões de ajuste. A concepção já estava pronta.

Nesta sexta-feira, no Esfera Pública, da Rádio Guaíba, entrevistamos o prefeito Nelson Marchezan Júnior, que com sua vitalidade, energia e verve costumeiras defendeu as mudanças e o seu secretário. Tivemos uma forte discussão. Admiro certas características de Marchezan: é direto, sem papas na língua, frontal, até agressivo, mas isso me parece uma qualidade. Eu mesmo tenho um pouco disso e não pretendo mudar. Entendo perfeitamente que tendo sido eleito o prefeito tenha direito de aplicar o que possa considerar a sua concepção em cada campo.

Dois pontos me chamaram a atenção.

A afirmação de que no decreto de Sofia Cavedon estaria previsto um dia de dispensa semanal para cada professor. Folga ou compensação de serviço já feito e não pago? Privilégio ou direito? Não encontrei no referido documento, que eu já conhecia, nada literal a respeito de dispensa. Tampouco nada que obrigue ou impeça planejamento fora da escola. A realidade é decorrente de interpretação do documento e das condições concretas das escolas, que estavam autorizadas a "pactuar" de acordo com suas possibilidades, necessidades e determinações coletivas. Por outro lado, diante de pedido de professores ouvintes para que revogue o seu decreto e abra o diálogo o prefeito disse que não há decreto, apenas revogação. Sim, há decreto de revogação e há novas medidas. Vejamos tudo isso com a seriedade que o assunto exige.

O Decreto de 2004 prevê horas de planejamento (preparação de aula, correção de trabalhos) e de estudos individuais. Professores precisam se atualizar constantemente. As escolas nem sempre (ou quase nunca) disponibilizam salas de estudos, computadores e internet para que o planejamento possa acontecer no local de trabalho. Por isso é possível e necessário fazer fora. Preparar aulas e corrigir provas aos sábados e domingos não é exatamente um modelo profissional defensável. O decreto também prevê uma reunião pedagógica semanal com todos os professores de cada escola. Algumas fazem no turno da noite, quando não há alunos, e cada professor individualmente compensa o tempo extra dessa reunião sendo dispensado de um turno diurno, quando seria impossível reunir todo o corpo docente sem deixar alunos sem atenção. Outras escolas fazem a reunião semanal na quinta-feira depois das 10 horas da manhã. Os alunos, já tendo cumprido a carga horária semanal obrigatória pelo fato de as aulas começarem sempre às 7h30 são dispensados nesse momento. Em muitas escolas o aluno chega, toma uma caneca de café e vai direto para a sala aula. Não há tempo desperdiçado. Professores acompanham durante 15 minutos o café dos pequenos. Escolas garantem não ter pessoal suficiente para o necessário acompanhamento de café e almoço sem a participação dos professores. A prefeitura contesta.

### Sobre



Juremir Machado da Silva, nascido em 29 de janeiro de 1962, em Santana do Livramento, graduou-se em História (bacharelado e licenciatura) e em Jornalismo pela PUCRS, onde também fez Especialização em Estilos Jornalísticos. Passou pela Faculdade de Direito da UFRGS, onde também chegou a cursar os créditos do mestrado em Antropologia. Obteve o Diploma de Estudos Aprofundados e o Doutorado em Sociologia na Universidade Paris V, Sorbonne, onde também fez pós-doutorado. Como jornalista, foi correspondente internacional de Zero Hora em Paris, trabalhou na IstoÉ e colaborou com a Folha de S. Paulo. Atua como colunista do Correio do Povo desde o ano 2000. Tem 27 livros individuais publicados, entre os quais Getúlio, 1930, águas da revolução, Solo, Vozes da Legalidade e História regional da infância, o destino dos negros farrapos e outras iniquidades brasileiras. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Comunicação da PUCRS. Apresenta diariamente, ao lado de Taline Oppitz, o programa Esfera Pública, das 13 às 14 horas, na Rádio Guaíba.



<sup>22</sup>Disponível em: <http://www.correiopovo.com.br/blogs/juremirmachado/2017/03/9645/uberizacao-da-educacao-ou-nova-proposta-pedagogica/>

Há jornalistas que costumam comprar facilmente o discurso fabril do século XIX.

Imaginem que um professor de 40 horas deva ficar 40 horas em sala de aula ensinando matemática e português como uma máquina de produzir resultados para critérios de instituições financeiras internacionais. Não funciona assim. Nem deve. Não é eficaz. Se um professor trabalhou mais num dia participando, por exemplo, de uma reunião noturna ou de excedente de carga horária, por que não poderia ter um turno livre em outro momento?

A mídia tem parte nesse jogo. Há jornalistas que estão jogando a sociedade contra os professores como sempre jogam a sociedade contra qualquer categoria. Odeiam sindicatos, que sempre pintam como entidades atrasadas e terrivelmente corporativistas, atacam a justiça do trabalho, defendem o discurso patronal como matriz racional. Até serem demitidos. Aí descobrem as virtudes de tudo aquilo que desprezavam. Em educação, continuam acreditando na pedagogia da decoreba, das altas taxas de reprovação, da disciplina militar, de punição e recompensa, do professor missionário passando seus fins de semana a corrigir trabalhos e a preparar aulas por amor ao aluno.

Uma lição do filósofo Bruno Latour deve ser considerada a partir de sua Teoria Ator-Rede (TAR): não se pode isolar um elemento de um conjunto sob pena de nada compreender.

Pensar só nos interesses dos professores é errado.

Enfatizar apenas o aluno é um equívoco.

Uma espécie de uberização da Educação pela qual só se pensa no "cliente" sem considerar como dignos do mesmo respeito os demais polos da rede. Que importa se o motorista ganha pouco e arca com tudo se o passageiro economiza?

Latour diz que se precisa considerar humanos e não humanos, os homens e seus mecanismos e meios.

Lição de complexidade de Edgar Morin: cada um de nós tem de ser acessado. A parte está no todo, que está na parte.

Professor mal preparado e sobrecarregado não produz bom resultado para o aluno. Nem para a sociedade.

Por que os resultados da educação de Porto Alegre medidos por certos testes não são bons?

Seria possível refletir sobre esses testes: quem os elabora e com que ideologia? Em frente. Uma hipótese é esta: por ser uma rede mais inclusiva do que outras. Com quase 50% de inclusão, muitos alunos não chegam a se submeter às avaliações. Por ser uma rede que não tem a reprovação com o meta, não faz uma peneira na base, enquanto outras deixam muitos pelo caminho e chegam apenas com os ditos "aptos" nos exames de instituições preocupadas exclusivamente com estatísticas. Essas ideias que costuro aqui são o resultado de conversas que tive com vários especialistas ontem. Não os nominarei para tirar qualquer aspecto pessoal da discussão. Os argumentos devem valer por si.

É preciso melhorar.

Mas será que a maneira de fazer isso é obrigando professores a passar quase todo tempo em sala de aula sem espaço nem condições para estudo, atualização e renovação? Estigmatizar professores como preguiçosos que encontram subterfúgios para fugir da escola não ajuda. Não compreender a diferença entre compensação de tempo já trabalhado, planejamento e folga é simplificar para tentar impor uma concepção de mundo. Cada governo tem direito de executar suas ideias, mas deve estar pronto para receber críticas e enfrentar resistências. Na educação o diálogo coletivo é norma.

**Livros do Juremir Machado da Silva na loja do Correio do Povo**

**1964 - GOLPE MUDIÁTICO-CIVIL-MILITAR**



O inventário do golpe que abalo o Brasil continua a ser feito. E não foi apenas um golpe militar.

~~De R\$ 30,00~~  
**RS 24,00**

Para assinantes do Correio do Povo.

**COMPRAR**

1 2 3 4 5 6 7 8 9

[Confira mais livros](#)

Twitter

Tweets por @juremirm

 **Juremir Machado** @juremirm

Imagens do medo em Porto Alegre [correiodopovo.com.br/blogs/juremirm...](http://correiodopovo.com.br/blogs/juremirm...)

 **Imagens do medo em...**  
É sabido que o medo a...  
[correiodopovo.com.br](http://correiodopovo.com.br)

10h

 **Juremir Machado** @juremirm

 **Leitura de medo e car...**  
O cara que rouba mais...  
[correiodopovo.com.br](http://correiodopovo.com.br)

25 de set de 2017

[Incorporar](#) [Ver no Twitter](#)

**Categorias**

**Categorias**

Cotidiano

Educação

Esporte

Educação pública não é empresa. Todos somos donos. Cada elo da cadeia está legitimado para participar de todas as etapas de uma construção que é sempre social e provisória.

O debate é ideológico. Duas visões de mundo e de educação em confronto. Na primeira, toda a rede (aluno-professor-pais-funcionários...) é considerada. Na segunda, pretensamente, só o aluno. Se a primeira tem certos vícios e precariedades, podendo ser melhorada, a segunda tem uma certeza: só certo tipo de resultado interessa. Se o aluno é o fim, o professor como meio deve ser uma ferramenta sem veleidades, suscetibilidades, demandas, limites físicos e necessidades de renovação. É mais do que adequado que em dez turnos semanais professores possam ter dois para respiração e preparação. Se um professor universitário, das boas instituições, não fica cada hora da sua planilha em sala de aula, por que um professor de ensino fundamental e médio deveria fazer isso? Só defende algo assim quem não conhece sala de aula. Enfim, a discussão vai continuar. Seguem os decretos para exame de cada um.

Estivesse eu com vontade de polemizar, rotularia: uma visão social de educação versus uma visão neoliberal. Deixarei os rótulos, no entanto, para outros bons momentos de debate e provocação.

**DECRETO N° 14.521, de 1º de abril de 2004.**

História

Humor

Literatura

Mídia

Política

Sociedade do Espetáculo

Uncategorized

## Arquivos

Selecionar o mês



Você está em: Capa / Opinião Pública / A complexa rede da educação municipal (por Cíntia Nunes)

## A complexa rede da educação municipal (por Cíntia Nunes)

Publicado em: março 16, 2017

Like 0  
 0 0 0 0



Edgar Morin, sociólogo e teórico educacional, define complexidade como o que é construído por redes, que emerge das tessituras dos diferentes saberes, tempos e espaços de forma plural e não linear. Para ele, educação emerge do que é "tecido junto" de forma complexa e não fragmentada; parte de ações, retroações e acasos. Ao

fragmentar os fatos, simplifica-se o saber. É preciso compreender o contexto educacional por meio de uma relação que permite ver o todo e não somente as partes. O prefeito Nelson Marchezan Júnior afirma que é preciso melhorar os índices do IDEB. Para isso, apresenta nova proposta de rotina escolar aparentando desconhecer toda a complexidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A questão, no entanto, é que nós professores também gostaríamos que nossos alunos aprendessem mais, e para isso, nunca nos furtamos ao diálogo. Culpar os professores e dizer que irá aumentar a carga horária é ver só um lado de uma imensa rede.

Infelizmente, os colonistas do jornal Zero Hora Rosane de Oliveira e David Coimbra colocam gasolina na fogueira de equívocos promovida pela atual gestão. Eles embasam suas opiniões com argumentos rasos. Ao expor o salário dos docentes, buscam manipular a opinião pública com a ideia de quão egoístas são os professores. Assim, os colonistas reforçam o senso comum de que, neste país, professor tem que ganhar mal acumulando perdas e escolas para sobreviver com o apertado orçamento.

Caso haja interesse legítimo da atual gestão em elevar a aprendizagem dos estudantes, que repense por que a educação municipal está longe de constituir rede. As escolas municipais da Capital se localizam, em zonas de difícil acesso, sendo, para muitos alunos, o lugar onde há alimentação completa e acesso a diferentes artefatos culturais. No pátio, podem correr, brincar e conversar sem temer tiroio. Não é incomum entrarmos em uma sala de aula de 4º Ano e verificar que um aluno ainda não está alfabetizado. Como de praxe, a família já foi chamada inúmeras vezes e ocorreram encaminhamentos do estudante a especialistas. Muitos precisam de psicólogos para tentar superar traumas sofridos na infância; outros, de fonoaudiólogos e oftalmologistas. Há aí um rompimento na rede... nas tessituras que seriam necessárias para a construção dos saberes. Essa rede nem sempre funciona. O tempo de espera para a consulta é demasiado longo. Quando os alunos necessitam de óculos, a maioria não tem recurso para comprá-lo, e o município falha, mais uma vez, na rede de atendimento.

### VÍDEOS



13 anos de Maracatu Truvão

### PUBLICIDADE



### OPINIÃO PÚBLICA

Venda da Carris: desastre para o transporte público (por Aldacir Oliboni)

A concentração de renda alimenta as feras que amanhã poderão nos devorar (por Jeferson Fernandes)

### COLONISTAS

Lélia Almeida



Uma plantação de mulheres tristes

Prefeito Marchezan, é preciso combater a simplificação! Educação é complexidade! Querendo, de fato, melhorar a aprendizagem, disponibilize uma rede de saúde que apoie os estudantes e suas famílias agilizando consultas. Possibilite que os alunos tenham acesso a oftalmologistas dentro da escola. Não permita que nossos estudantes morem em áreas de risco ambiental sendo vítimas constantes de alagamentos. Invista em projetos educacionais de letramento e não os retire como fez com o projeto Usina do Texto, que ajudou muitos alunos da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira a escrever melhor. Não acabe com o projeto Territórios Negros, que permitiu que meus alunos chorassem, na Praça do Tambor, ao descobrirem que crianças negras eram separadas das mães ao chegar em Porto Alegre. Envie os professores que faltam nas escolas. Deixe os estudantes se alimentarem em escalas com orientação e incentivo dos seus professores. Destine monitores concursados para atender os alunos de inclusão nas escolas. Não imponha decretos de forma arbitrária. Construa mudanças dialogando com professores, pais e alunos. Estando o senhor prefeito realmente disposto a mudar esse panorama, faça da sua gestão uma rede complexa em que educandos e famílias se sintam atendidos e seguros em uma teia de saberes que se entrelaçam, agindo de forma decisiva na construção de uma verdadeira REDE.

.oOo.

*Cintia Nunes é professora da Rede Municipal de Porto Alegre na EMEF Prof. Anísio Teixeira e Mestre em Educação.*

Gabriel Galli



A sociedade não quer lidar com o abuso sexual de crianças

Coluna APPOA



A Promessa

Via Campesina



Regimes Alimentares: guerra assimétrica contra a comida de verdade

Germano Rigotto



A economia se descola da política

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE I – “O ensino de português formando cidadãos: uma análise dos discursos políticos e pedagógicos dos sujeitos e das instituições”**

**O ENSINO DE PORTUGUÊS FORMANDO CIDADÃOS: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS  
POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DOS SUJEITOS E DAS INSTITUIÇÕES**

Kelly da Silva Fernandes, PPGEDU/UFRGS

**... EFEITO DE INÍCIO...**

O objetivo do ensino de Língua Portuguesa e Literatura é decidido por sujeitos submetidos a determinações diversas e contraditórias. Em Análise do Discurso (AD), diz-se que quando indivíduos falam, escrevem, significam, se tornam sujeitos interpelados pela ideologia. E são sempre já-interpelados (PÊCHEUX, 1995). O *assujeitamento* dos indivíduos, condição para significarem, se dá pelas *Formações Ideológicas*, representadas no discurso pelas *Formações Discursivas* (FD), que criam um sistema de evidências reconhecidas pelo sujeito como “*sua ‘realidade’*” (PÊCHEUX, 1995, p.162).

Podemos perguntar, analisando os diferentes discursos da área de educação: Será o discurso da escola reprodução do discurso oficial sobre educação? Formar *cidadãos* aparece como objetivo das diretrizes oficiais do campo educacional nas últimas décadas. Nesse trabalho, analisamos discursos dos PCN, dos professores e alunos para compreender a constituição dos sentidos de *cidadania* no domínio de LP e Literatura na escola, sob o viés da Análise do Discurso pecheuxtiana. Conceitos desenvolvidos e/ou ressignificados pela AD serviram para fundamentar a reflexão sobre sentidos, juntamente com a noção de *Aparelhos Ideológicos* de Althusser. O *corpus* analisado foi formado por dois recortes: *cidadania e formação do cidadão* e *a importância de ensinar/aprender LP* na escola. Os discursos se dividem em *oficial* (PCN), *dos professores* e *dos alunos*. As SDs foram recortadas de questionários aplicados a professores, diretores e alunos de duas escolas públicas (uma estadual localizada em Porto Alegre e uma municipal situada em Viamão) entre setembro e outubro de 2008.

**ANÁLISE DO DISCURSO DA/SOBRE EDUCAÇÃO**

**Dispositivo teórico-analítico**

A análise discursiva não se atém à materialidade linguística do enunciado; relaciona o discurso, materialidade da ideologia, com outros discursos, levando em conta a incompletude da linguagem, para além da superfície linguística, o *não-dito* que significa. A historicidade da linguagem e sua equívocidade são considerados nesse tipo de análise. Seu quadro epistemológico se constitui na articulação entre materialismo histórico, linguística e teoria do discurso, atravessado pela teoria psicanalítica do sujeito (PÊCHEUX; FUCHS, 2010).

A escola hoje é um dos principais encarregados pela “transmissão cultural/ideológica” entre gerações. Para Althusser (1985), como a Igreja, as escolas são *Aparelhos Ideológicos do Estado*, realidades que se apresentam sob a forma de instituições especializadas com função de reproduzir relações de produção, complementando aparelho repressivo do Estado. Para que o Aparelho Ideológico Escolar funcione, precisa educar uns para servir, outros para mandar, todos para não *questionar*. (ALTHUSSER, 1985). A *Formação Ideológica* compreende um “conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.166), enquanto a FD determina o que pode e o que deve ser dito em uma conjuntura histórica determinada, os *sentidos* das palavras, frases e proposições são determinados na FD em que foram produzidos. (PÊCHEUX, 1995). O sujeito interpelado se submete à filiação ideológica ao se identificar com a forma-sujeito da FD, que organiza o saber, mas permite a heterogeneidade nas modalidades de tomada de posição frente à forma-sujeito, a posição-sujeito dominante na FD, às quais chamamos *posições-sujeito*. Seu conjunto constitui a *forma-sujeito* da FD, com a qual é possível a identificação plena, contra-identificação e mesmo a desidentificação (INDURSKY, 2008).

O *dispositivo analítico* desta pesquisa, uma construção que particulariza a teoria em vista do objeto de análise, tem auxílio do *dispositivo teórico*, seleção teórica a partir da demanda imposta pelo corpus, cuja organização já é tarefa de análise. Ambos, juntos, compõem a caixa de ferramentas conceitual com a qual se procede à análise. O corpus deste trabalho tem duas partes: uma, formada por SDs dos PCN (*discurso oficial*), a partir da palavra-chave *cidadania*, e de trechos sobre *LP*; outra, constituída por SDs extraídas das respostas a um questionário sobre a relação entre ensino de *LP* e formação da *cidadania*. Cada recorte foi dividido em discurso oficial, dos professores e dos alunos com SDs de extensão variável, numeradas por ordem de aparecimento no texto, com destaques em negrito.

Na análise se encontrou, representada nos enunciados, apenas a Formação Ideológica Educação, onde se delineiam duas FDs: a Oficial e a Escolar, cada uma com posições-sujeito que representam diferentes tomadas de posição para sujeitos que ocupam lugares sociais também distintos: Estado, professores, alunos. A Formação Ideológica seria constituída pelos elementos ideológicos não-discursivos necessários na constituição de sentido dos discursos analisados.

## **ENSINO DE LP/LITERATURA E FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

### **Discurso Oficial**

O discurso oficial é representado aqui por sequências dos PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa, e da Parte II dos PCN de Ensino Médio, que trata de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse discurso seria voz do Aparelho Ideológico do Estado na instituição escolar, determinando sua dinâmica. Isso nem sempre ocorre, pela heterogeneidade discursiva dos PCN, composto por especialistas de correntes diversas da área de linguagem. Em função dessa contradição, há interferências de outras vozes diferentes da posição *esperada* de autoridade. A posição-sujeito Autoridade, enunciativa da SD I, se assujeita plenamente à forma-sujeito da FD Oficial: “Pela **linguagem** os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. **Assim**, um projeto educativo comprometido com a **democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania**” (PCN-EF, p.19).

Essa SD tem estrutura afirmativa e formato de *conclusão lógica*: dada a apresentação de argumentos, só se pode chegar à conclusão posta: de que a *única* forma de um *projeto educativo comprometer-se* com a *democratização social e cultural* é atribuindo à escola a função de *contribuir para garantir o acesso de todos os alunos aos saberes necessários à cidadania*. Essa interpretação se apoia no nexos *assim*. A *veracidade* das afirmações se baseia na autoridade da posição-sujeito. Por esse raciocínio, não seria permitido o voto dos analfabetos, que permite que muitos brasileiros sem escolarização participem de decisões políticas e sociais.

Na SD II, “As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, **negociar significados**, cooperar, **de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho** e a continuidade dos **estudos**” (PCN-EM, p. 5), os sentidos de “...**negociar significados**, cooperar” apontam para o discurso *polêmico* (ORLANDI, 1983), que permite práticas/sentidos diferentes e até conflitantes com os tradicionais no ambiente escolar. O sujeito enunciador do discurso que consente esses deslizamentos já não tem identificação plena com a posição-sujeito Autoridade.

### **Discursos dos professores**

Na SD III, “Procuro orientar os alunos quanto aos seus direitos e deveres, lembrando-os, sempre, de que, para terem os direitos de alunos (cidadãos), devem, primeiramente, cumprirem com seus deveres”, *cidadania* não parece relacionada com atividades das disciplinas ou com o “currículo” escolar, é algo desconectado de ações reais e paralelo ao desenvolvimento *normal* do conteúdo. **Orientar..lembrando-os** é a *atividade* que teria a ver com a formação da cidadania dos alunos, embora não exija *participação* dos alunos. Poderíamos defini-la, paradoxalmente, como *atividade passiva*, pois somente o professor tem direito à voz, aos outros se reserva o papel de ouvintes. Abstração em vez de participação real faz parte do funcionamento do DP como *discurso autoritário* (ORLANDI, 1983). Portanto, há contradição entre *cidadania* como *participação social* e o DP. Quanto ao posicionamento do enunciador da SD III, houve assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar. Essa *posição-sujeito* denominaremos Professor Tradicional.

A SD IV, “Penso que cidadania deva ser a condição de exercer seus direitos, tanto civis quanto políticos, e, para isso, agir corretamente com seus deveres”, é enunciada pela posição-sujeito Professor Tradicional. É a definição de cidadania elaborada pela professora de Português. Nessa noção de cidadania, o acesso aos direitos depende do cumprimento dos deveres. O cidadão não se questiona sobre *quem/o que* impõe os deveres e *quem/o que* concede ou garante os direitos ou seus critérios, isso não parece fazer parte da *cidadania* construída nesse discurso.

### **Discursos dos alunos**

O discurso dos alunos sobre cidadania se caracteriza pela *indecisão, imprecisão, incerteza*. Eles evitam afirmações e buscam *falar sem dizer*, para talvez não se comprometer



opinando. A SD V responde às questões “*Você acha que as aulas de LP colaboram para a formação de cidadania dos alunos? Que atividades desenvolvidas na disciplina contribuem para isso?*”: “**(Sim, rasurado) não sei muito bem acho que sim. Eu acho que ler e estudar**”.

A resposta sugere que cidadania não seja conceito elaborado no discurso dos alunos nem é um dos saberes da FD Escolar, talvez pelo caráter excludente do DP, que atribui ao aluno o espaço da repetição ou da culpa. Conseqüentemente, o discurso do aluno se marca pela reprodução do discurso do professor ou pela *culpa* de não saber, atitude de alunos prevista no funcionamento ideológico do Aparelho Escolar. Quando o aluno se posiciona dessa forma, está se colocando na *posição-sujeito* Aluno Repetidor, que também se identifica plenamente com a forma-sujeito da FD Escolar, mas de outro lugar social. Seus discursos materializam as mesmas representações de mundo que o Professor Tradicional.

A anulação dos sentidos do sujeito-aluno, por meio da correção, “*intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isso não é pouca coisa*” (ORLANDI, 1998, p. 205). Há aproximação entre discursos de alunos e professores na relação *estudar/ler- cidadania*. Esses sentidos podem vir da ânsia de repetir, própria da posição-sujeito Aluno Repetidor.

## A IMPORTÂNCIA DE LP/LITERATURA

### Discurso Oficial

No discurso oficial há estreita relação entre importância do ensino de língua e formação da cidadania. Ele não menciona alguns saberes organizados na FD Escolar, fala nas *diferentes situações de interlocução oral e escrita e na fruição estética dos usos artísticos da linguagem*. Podemos notar, por este descompasso, que o discurso da escola não é reprodução do discurso oficial sobre educação, que não recebe a atenção esperada como *autoridade*.

Como política governamental, vemos que a tentativa de relacionar ensino de língua com exercício da cidadania dos PCN não surtiu o efeito esperado. Até quando os professores dizem realizar *atividades* para a formação cidadã dos alunos, em seus discursos, não vinculam a *importância de suas disciplinas* e a *formação cidadã* dos alunos. *Cidadania* é uma coisa; *ensino de língua*, outra. No discurso oficial, ao contrário, o *objetivo* da educação, para onde práticas e conteúdos devem convergir, é formar cidadãos.

Na SD VI, “Em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos (...) que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (PCN-EF, p. 24), a ligação entre *educação* e *cidadania* é **compromisso da educação**. Isso quer dizer que a atribuição de importância à(s) disciplina(s) se definem em função de sua relevância na formação de cidadãos. *Competência discursiva*, *reflexão crítica* ou *fruição estética* são importantes porque são “**vitais** para a plena **participação** numa sociedade letrada”.

### **Discursos dos professores**

Analisaremos a imagem que os professores têm da importância de LP e da importância que os alunos atribuem à disciplina, na noção de imaginário de Pêcheux, que envolve a imagem que os sujeitos “*fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*”, bem como do “*objeto imaginário*” (PÊCHEUX, 2010, p. 82-83). A SD VII responde “*Qual a importância do que você ensina na disciplina?*” e “*Por quê?*”: “No que diz respeito ao conteúdo, **acredito** que a **importância** do que 'tento' ensinar **seja grande**, devido ao **fato** da **necessidade do conhecimento das regras da língua portuguesa**”.

Alguns sinais parecem indicar questionamento/relativização (“*acredito*” e “*tento*”); outras marcas sugerem sentidos absolutos, próprios do discurso autoritário. Podemos citar “*fato*” e “*necessidade*” como índices de fechamento dos sentidos. A importância *intrínseca* do ensino de LP aparece como fato. A forma-sujeito da FD Escolar não faculta ao plenamente identificado com ela questionar seus saberes. Por isso, aqui fala a posição-sujeito Professor Tradicional.

Na SD VIII, “Não. A grande maioria dos alunos não atribui importância alguma; aliás, são extremamente resistentes em se adequar à norma padrão”, a imagem dos alunos construída pelo discurso docente sobre a importância de ensinar/aprender LP marca-se pela *resistência*: não dariam importância, não teriam interesse, prefeririam outro tipo de informação. A importância da LP aparece justificada por razões escolares no discurso da posição-sujeito Professor Tradicional. Não há espaço para *atribuição* de importância, visto que a LP *é importante em si mesma*.

Essa sequência indica questionamento dos valores da FD. “*Atribui*” depõe a favor da importância *conferida*, não absoluta. No entanto, o restante do enunciado assume a posição-sujeito Professor Tradicional. A importância das disciplinas deve ser determinada por quem tem *autoridade* para fazê-lo, o professor. O aluno que atribui importância, se não reproduz o discurso do professor, erra. A importância de LP se deve pela *aquisição da norma padrão*. Os alunos *precisam* adquiri-la, mas resistem. A insistência em adequar sua linguagem contra a vontade deles seria explicada pela *importância/necessidade* desse saber, determinada pela visão *correta*, a do professor. Desse modo, até a importância não-absoluta das disciplinas pode funcionar autoritariamente.

Sd IX

Despertar o aluno para a leitura a fim de torná-lo um **leitor crítico**, entre outras coisas. (PL)

A Sd IX convoca outros sentidos sobre importância do ensino de Literatura. A causa apresentada nessa sd é exterior e não alimenta a circularidade discursiva, pois remete a uma habilidade que pode se vincular à vida e à *participação social*.

A leitura se justifica pois contribui para a criticidade, é *meio*, não *fim*, que seria tornar-se crítico. Em virtude disso, consideramos estar diante de uma posição-sujeito que não se superpõe à forma-sujeito da FD. Denominaremos essa posição *Professor Inovador*, por oposição à que reproduz o esperado na FD Escolar.

É possível relacionar esse discurso com o dos PCN, já que uma das habilidades recomendadas para o *exercício da cidadania* é a criticidade. Ainda assim, não seria suficiente para constituir *filiação* ao discurso oficial. Podemos falar em *influências* oficiais no discurso escolar.

### **Discursos dos alunos**

A SD X, “**É muito importante** saber aquilo que a gente fala e falar certo **é uma coisa fundamental** para nós que falamos português, **é nosso dever** aprender **pelo menos** isso”, enunciada pela aluna do ensino fundamental, define sua visão da importância do ensino de LP. Ao enunciá-la, ela procura reproduzir fielmente o discurso do professor. Aprender/ensinar LP seria “*muito importante*”, “*fundamental*”, aprender é “*dever*” do aluno. Seus sentidos se filiam ao discurso escolar tradicional. A recorrência ao *dever* remete à dinâmica de culpa/erro do DP (ORLANDI, 1983), e demonstra o quanto o discurso da aluna reproduz o do professor em seu caráter circular. A submissão à forma-sujeito da FD Escolar atesta que a enunciação é da posição-sujeito Aluno Repetidor.

Na SD XI, “Talvez falte um pouco mais de **consenso** entre alunos, professores, direção, talvez **conversando** eles consigam entrar na **mente dos alunos**, **entendendo** assim o que querem e o motivo de algumas atitudes”, temos que *consenso*, *conversa*, *entendimento* não remetem ao DP, mas apontam para abertura, *interlocução*: discurso polêmico. As sugestões de discurso menos autoritário seriam suficientes para considerar a posição-sujeito como Aluno Questionador. Além disso, o aluno ousa propor que, para ter consenso na escola, professores e direção devem tentar compreender a “*mente dos alunos*”. O funcionamento discursivo desse enunciado desobriga o aluno da culpa pelo erro e responsabiliza o professor. Essa postura rompe as proibições de dizer dentro da FD, sem criar outro discurso autoritário. O principal anseio aqui é pela *polemização* do discurso escolar, pela instituição de um discurso escolar no qual todos tenham voz e sejam ouvidos.

### ... EFEITO DE CONCLUSÃO...

A primeira FD que analisamos foi a *Oficial*. A *forma-sujeito* dessa FD é denominada posição-sujeito Autoridade. No entanto, há mais de uma maneira de identificar-se com ela em função da heterogeneidade da formação discursiva (INDURSKY, 2008).

A segunda é a FD Escolar, que organiza os discursos que circulam na escola. Destacam-se, nas análises, quatro posições-sujeito dessa FD. Professor Tradicional e Aluno Repetidor representam assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar. As posições-sujeito que se contra-identificam com a forma-sujeito do discurso escolar, se dividem também em duas. Aquela assumida pelo sujeito aluno, é chamada Aluno Questionador, adotada ao questionar ou resistir ao lugar de *receptor do saber*; a posição Professor Inovador, por oposição à que reproduz o esperado na FD Escolar, é a posição do professor que convoca outros sentidos do ensino de Literatura, apresentando causa proveniente da exterioridade e referindo-se à *participação social*.

A análise, *uma* entre outras tantas possíveis a partir dessa materialidade linguística, demonstrou que não há implicação entre diretrizes oficiais e discurso escolar. Há sobreposições, ideias que se repetem, mas se devem muito mais ao que fica no discurso oficial do que ao que muda no discurso escolar. Os deslizamentos trazem a possibilidade de polemização

do discurso escolar, sua abertura para disputa de sentidos e a quebra do ciclo desse discurso autoritário. A *necessidade* de mudança nas práticas discursivas pedagógicas já aparece como um dos saberes da FD Escolar, não aceito, ainda, pela ideologia dominante da FD. Só maus sujeitos, insatisfeitos, podem enunciá-lo. Mas eles podem se espalhar e se organizar de tal forma que venham a modificar totalmente a FD, mudando a forma-sujeito e, conseqüentemente, inaugurando outra FD.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 66-103
- BRASIL. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 17/11/2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 08/11/2008.
- INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). *Práticas Discursivas e Identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212
- PÊCHEUX, M. FUCHS, C. [1975] A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163- 169.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

**APÊNDICE II – “Ensinar português é para formar cidadãos – A análise de discurso e a produção de sentidos de cidadania na educação”**

## **ENSINAR PORTUGUÊS É PARA FORMAR CIDADÃOS?** A análise de discurso e a produção de sentidos de cidadania na educação

Kelly da Silva Fernandes (PPGEDU UFRGS)

... EFEITO DE INÍCIO...

Segundo a Análise do Discurso (AD), os indivíduos ao falar, escrever, significar são interpelados pela ideologia e tornam-se sujeitos. E são sempre já-interpelados (PÊCHEUX, 1995). Seu *assujeitamento* se dá pelo viés das *Formações Ideológicas*, representadas no discurso pelas *Formações Discursivas* (FD), que criam um sistema de evidências reconhecidas pelo sujeito como “*sua ‘realidade’*” (PÊCHEUX, 1995, p.162). O ensino de Língua Portuguesa é, portanto, decidido por sujeitos que estão submetidos a determinações ideológicas contraditórias e variadas.

Nas últimas décadas, a formação da cidadania é apresentada como principal objetivo educacional expresso pelas diretrizes oficiais acerca do ensino de Português. Será o discurso da escola – enunciado por professores e alunos – reprodução do discurso oficial sobre educação? O tema desse artigo é a constituição dos sentidos de cidadania no ensino de português. Foram analisados discursos dos PCN, dos professores e alunos para compreender como se constituem os sentidos de *ser cidadão* no domínio de LP na escola, de acordo com a Análise do Discurso pecheuxtiana. Além da noção de *Aparelhos Ideológicos* de Althusser, a reflexão sobre sentidos fundamenta-se em conceitos da AD ou de outras áreas que são ressignificados por ela.

A pesquisa de que trata o presente artigo tem como objetivo geral: compreender a importância que os sujeitos atribuem ao ensino de português em seus discursos e a relação entre esse ensino e a formação da cidadania em cada um deles. Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1. Entender as relações (de repetição, oposição ou sobreposição) entre o discurso oficial e o dos professores, entre o destes últimos e o dos alunos; 2. Evidenciar processos de assujeitamento a partir da análise do discurso oficial, de professores e de alunos de duas escolas públicas de educação básica da região metropolitana de Porto Alegre e 3. Delimitar Formações Ideológicas e Discursivas que constituem o discurso sobre formar cidadãos no ensino de português, como forma de aproximação do processo discursivo.

O referencial teórico que embasa esse trabalho é essencialmente da área da Análise de Discurso pecheuxtiana, com obras de Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Freda Indursky, Aracy Ernst-Pereira e Regina Mutti e Louis Althusser, entre outros.

## ANÁLISE DO DISCURSO PECHEUXTIANA

No tenso espaço dos entremeios, margeada por outros saberes, situa-se a Análise de Discurso enquanto campo teórico-conceitual. Análises que se pretendem *discursivas* buscam não se restringir ao *texto*, entendendo-o como materialidade linguística de um discurso em permanente relação com outros discursos, com o já-dito e com o a-dizer. Esse tipo de análise leva em conta a incompletude da linguagem e a imobilidade impossível dos sentidos. Uma leitura, sob esta ótica, busca compreender, além do que está dito na superfície linguística, o *não-dito* que também significa, os silêncios das entrelinhas. Não se pode ignorar a historicidade e a equivocidade da linguagem, seu caráter de código socialmente constituído, em uma análise discursiva.

A descrição conceitual do quadro epistemológico da AD localiza-o na articulação entre materialismo histórico, linguística e teoria do discurso, sendo atravessado pela teoria psicanalítica da subjetividade (PÊCHEUX E FUCHS, 1975, p.163-164) – definindo-se como *uma teoria não-subjetiva da subjetividade* (PÊCHEUX, 2010). Essa...

[...] base teórica nova, politicamente muito heterogênea, tomava forma e desembocava em uma construção crítica que abalava as evidências literárias da autenticidade do ‘vivido’, assim como as belezas ‘científicas’ do funcionalismo positivista (PÊCHEUX, 1988, p. 45).

A conceituação do quadro epistemológico também aparece na atualização da Análise Automática do Discurso de 1975, conforme a citação a seguir:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. (PÊCHEUX, 2010. p. 164)

A noção de *sujeito* é fundamental em AD, porém entendido como um sujeito descentrado, que não é dono de seu dizer e sem poder de direcionar plenamente seu discurso. O indivíduo empírico se assujeita por meio da *interpelação ideológica*, tornando-se *sujeito* de seu discurso, ao se submeter a uma filiação ideológica, quando se identifica com a forma-sujeito de uma formação discursiva (FD). A FD, por sua vez, é compreendida como um conjunto de saberes ideologicamente organizado, mas heterogêneo e contraditório como a própria ideologia.

## ANÁLISE DO DISCURSO DA/SOBRE EDUCAÇÃO



A pesquisa que esse trabalho se propõe a empreender é, quanto à abordagem, do tipo qualitativa. Os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa se opõem ao modelo positivista de ciência, que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências e que rege a pesquisa quantitativa, ignorando a especificidade das ciências sociais que requer metodologia própria. A preocupação principal em uma pesquisa qualitativa, segundo Silveira e Córdova (2009), é aprofundar a compreensão de grupos sociais ou organizações, não se ocupando propriamente com representatividade numérica. Os dados analisados pelos pesquisadores qualitativos não quantificam valores e trocas simbólicas, pois não são métricos nem se submetem à prova de fatos. Buscam, ao contrário, explicar o porquê das coisas. Algumas características dessa pesquisa são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis [...]. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2007, p. 32).

Segundo Minayo (2007), é impossível quantificar os aspectos da realidade com os quais se ocupa a pesquisa qualitativa, já que ela procura compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. A pesquisa qualitativa é uma forma de conhecer em profundidade, no que diverge da abrangência que caracteriza a pesquisa quantitativa.

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. (MINAYO, 2001, p. 14)

O objeto da AD é o discurso, materialidade da ideologia, e é por meio dele que o analista acessa uma série de funcionamentos ideológicos materializados nele. A interpretação do sujeito enunciativo e daqueles que com ele partilham sentidos ocorrem em função de filiações às mesmas formações discursivas; é por um mecanismo ideológico que se associam um universo de significados. Assim, um trabalho de pesquisa que pretenda basear-se em análises discursivas é, por definição, uma forma qualitativa de estudo. A análise da materialidade linguística é o ponto de onde parte o pesquisador em Análise de Discurso, procurando compreender dinâmicas sociais, aprofundando o conhecimento sobre grupos e organizações.

O *corpus* da análise aqui enfocada foi formado por dois recortes: *cidadania e formação do cidadão* e *a importância de ensinar/aprender LP* na escola. Os discursos se

dividem em *oficial* (PCN), *dos professores* e *dos alunos*. As sequências discursivas (SDs) foram recortadas de questionários aplicados a professores, diretores e alunos de duas escolas públicas (uma estadual localizada em Porto Alegre e uma municipal situada em Viamão) entre setembro e outubro de 2008. Segundo a categorização de Courtine, os *corpora* aqui estudados se constituem de *corpus de arquivo* (a partir de materiais preexistentes – os PCNs) e *corpus experimentais* (que conduzem os locutores a produzir as sequências discursivas em uma situação específica) (COURTINE, 2007, p. 125).

#### A CAIXA DE CONCEITOS DA PESQUISA E A PARTICULARIZAÇÃO DA TEORIA

Igreja e escola funcionam como *Aparelhos Ideológicos do Estado*, realidades que se apresentam sob a forma de instituições especializadas na reprodução das relações de produção, complementando o aparelho repressivo do Estado (ALTHUSSER, 1985). A transmissão cultural/ideológica entre as gerações é tarefa legada à escola atualmente. A *Formação Ideológica* compreende um “conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito” (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.166). O sujeito interpelado se submete à filiação ideológica ao se identificar com a forma-sujeito da FD. A FD determina o que pode e o que deve ser dito em uma conjuntura histórica determinada, os *sentidos* das palavras, frases e proposições são determinados na FD em que foram produzidos, representando a existência material da formação ideológica (PÊCHEUX, 1995). A FD organiza o saber, mas as modalidades de tomada de posição frente à forma-sujeito, a posição-sujeito dominante na FD, às quais chamamos *posições-sujeito*, demonstram que há heterogeneidade em seu interior. Seu conjunto constitui a *forma-sujeito* da FD, com a qual é possível a identificação plena, contra-identificação e desidentificação (INDURSKY, 2008).

Algumas operações podem ser fundamentais para o analista de discurso em sua análise (ERNST-PEREIRA e MUTTI, 2011, 827). Por meio delas, o pesquisador volta sua análise para o inesperado em dada circunstância. Segundo as autoras, os três conceitos-chave devem ser interpretados em dupla dimensão, levando em consideração o interdiscurso, como memória discursiva, e o intradiscurso, como materialidade discursiva, em função do objeto da Análise de Discurso, inscrito na relação da língua com a história. Nesse processo de afinamento ou regulagem metodológica, as operações requeridas pelo pesquisador em termos de observação do corpus podem ser tratadas a partir de três conceitos-chave: a *falta*, o *excesso* e o *estranhamento*. (op. cit., p. 827). O que se diz demais, de menos ou que parece não caber

naquele discurso pode apontar para silenciamentos de sentidos outros, redirecionando as interpretações.

A partir da demanda imposta pelo corpus, é feita a particularização da teoria em vista do objeto de análise, com auxílio da seleção teórica cuja organização já é tarefa de análise. O corpus deste trabalho divide-se em duas partes: uma, formada por SDs dos PCN (*discurso oficial*), a partir da palavra-chave *cidadania*, e de trechos sobre *LP*; outra, constituída por SDs extraídas das respostas a um questionário sobre a relação entre ensino de *LP* e formação da *cidadania*. Cada recorte foi dividido em discurso oficial, dos professores e dos alunos com SDs de extensão variável, numeradas por ordem de aparecimento no texto, com destaques em negrito.

A análise encontrou apenas a Formação Ideológica Educação, onde se delineiam duas FDs: a Oficial e a Escolar. Essa Formação Ideológica seria constituída por elementos ideológicos não-discursivos necessários na constituição de sentido.

## ENSINO DE LP E FORMAÇÃO DO CIDADÃO

### DISCURSO OFICIAL

resultados – FDs, FI e posições de sujeito

referências

O discurso oficial é representado aqui por sequências dos PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e da Parte II dos PCN de Ensino Médio, que trata de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse discurso, como voz do Aparelho Ideológico do Estado na instituição escolar, determina sua dinâmica. Isso nem sempre ocorre, pela heterogeneidade discursiva dos PCN, composto por especialistas de correntes diversas da área de linguagem. Em função dessa contradição, há interferências de outras vozes diferentes da posição *esperada* de autoridade. A posição-sujeito Autoridade, enunciadora da SD I, se assujeita plenamente à forma-sujeito da FD Oficial: “Pela **linguagem** os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. **Assim**, um projeto educativo comprometido com a **democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania**” (PCN-EF, p.19).

Podemos perceber nessa SD *excesso e estranhamento*. Excesso pelas diversas remissões que faz à vida fora da escola, estranhamento porque a relação entre o projeto educativo e o exercício da cidadania não é comum no discurso pedagógico que circula na escola. Essa SD tem estrutura afirmativa e formato de *conclusão lógica*: dada a apresentação

de argumentos, só se pode chegar à conclusão posta: de que a *única* forma de um *projeto educativo comprometer-se* com a *democratização social e cultural* é atribuindo à escola a função de *contribuir para garantir o acesso de todos os alunos aos saberes necessários à cidadania*. Essa interpretação se apoia no *nexo assim*. A *veracidade* das afirmações se baseia na autoridade da posição-sujeito. Por esse raciocínio, não seria permitido o voto dos analfabetos, que permite que muitos brasileiros sem escolarização participem de decisões políticas e sociais.

Na SD II, “As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, **negociar significados**, cooperar, **de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania**, o **trabalho** e a continuidade dos **estudos**” (PCN-EM, p. 5), os sentidos de “...**negociar significados**, cooperar” apontam para o discurso *polêmico* (ORLANDI, 1983), que permite práticas/sentidos diferentes e até conflitantes com os tradicionais no ambiente escolar. O sujeito enunciador do discurso que consente esses deslizamentos já não tem identificação plena com a posição-sujeito Autoridade. Conseqüentemente, nessa SD se destaca o *estranhamento*.

#### DISCURSOS DOS PROFESSORES

Na SD III, “Procuro orientar os alunos quanto aos seus direitos e deveres, lembrando-os, sempre, de que, para terem os direitos de alunos (cidadãos), devem, primeiramente, cumprirem com seus deveres”, o conceito de *cidadania* não parece relacionado com atividades das disciplinas ou com o “currículo” escolar, é algo desconectado de ações reais e paralelo ao desenvolvimento *normal* do conteúdo, tornando-se presente pela *falta*. **Orientar...lembrando-os** é a *atividade* que teria a ver com a formação da cidadania dos alunos, embora não exija *participação* dos alunos. Poderíamos defini-la, paradoxalmente, como *atividade passiva*, pois somente o professor tem direito à voz, aos outros se reserva o papel de ouvintes. Abstração em vez de participação real faz parte do funcionamento do DP como *discurso autoritário* (ORLANDI, 1983). Portanto, há contradição entre *cidadania* como *participação social* e o DP. Quanto ao posicionamento do enunciador da SD III, houve assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar. Essa *posição-sujeito* denominaremos Professor Tradicional.

A SD IV, “Penso que cidadania deva ser a condição de exercer seus direitos, tanto civis quanto políticos, e, para isso, agir corretamente com seus deveres”, é enunciada pela posição-sujeito Professor Tradicional. É a definição de cidadania elaborada pela professora de

Português. Nessa noção de cidadania, o acesso aos direitos depende do cumprimento dos deveres. O cidadão não se questiona sobre *quem/o que* impõe os deveres e *quem/o que* concede ou garante os direitos ou seus critérios, isso não parece fazer parte da *cidadania* construída nesse discurso. Nessa SD nota-se a *falta* de relação entre o conceito de cidadania e o ensino de língua portuguesa.

#### DISCURSOS DOS ALUNOS

*Indecisão, imprecisão, incerteza* caracterizam o discurso dos alunos sobre cidadania. Eles evitam afirmações e buscam *falar sem dizer*, para talvez não se comprometer opinando, o que indica a *falta* de desenvolvimento de um conceito de ser cidadão nos enunciados. A SD V responde às questões “*Você acha que as aulas de LP colaboram para a formação de cidadania dos alunos? Que atividades desenvolvidas na disciplina contribuem para isso?*”: “**(Sim, rasurado) não sei muito bem acho que sim. Eu acho que ler e estudar**”. A rasura e a afirmação de que as aulas contribuem, sem que, no entanto, o aluno saiba explicar como isso ocorre, também causa efeito de *estranhamento*.

Talvez pelo caráter excludente do DP, que atribui ao aluno o espaço da repetição ou da culpa, a resposta sugere que cidadania não seja conceito elaborado no discurso dos alunos nem seja um dos saberes da FD Escolar. Consequentemente, o discurso do aluno se marca pela tentativa de reprodução do discurso do professor ou pela *culpa* de não saber, atitude prevista para alunos no funcionamento ideológico do Aparelho Escolar. Quando o aluno se posiciona dessa forma, está se colocando na *posição-sujeito* Aluno Repetidor, que também representa identificação plena com a forma-sujeito da FD Escolar, mas a partir de outro lugar social. São discursos que materializam as mesmas representações de mundo que o Professor Tradicional mobiliza.

A correção pode intervir nos sentidos “que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isso não é pouca coisa” (ORLANDI, 1998, p. 205). A aproximação entre discursos de alunos e professores na relação *estudar/ler* – cidadania pode vir da ânsia de repetir, própria da *posição-sujeito* Aluno Repetidor.

#### A IMPORTÂNCIA DE LP

##### DISCURSO OFICIAL

No discurso oficial percebe-se estreita relação entre importância do ensino de língua e formação da cidadania. Esse discurso não menciona alguns saberes organizados na FD Escolar e, em vez disso, enfoca as *diferentes situações de interlocução oral e escrita* e na

*fruição estética dos usos artísticos da linguagem*. Tal descompasso leva a crer que o discurso da escola não é reprodução do discurso oficial sobre educação e que não recebe a atenção esperada como *autoridade*.

Como política governamental, vemos que a tentativa de relacionar ensino de língua com exercício da cidadania dos PCN não surtiu o efeito esperado. Mesmo quando dizem realizar *atividades* para a formação cidadã dos alunos, em seus discursos, os professores não vinculam a *importância de suas disciplinas* e a *formação cidadã* dos alunos. *Cidadania* é uma coisa; *ensino de língua*, outra. No discurso oficial, ao contrário, formar cidadãos é o *objetivo* da educação, para onde práticas e conteúdos devem convergir.

Na SD VI, “Em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos (...) que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (PCN-EF, p. 24), a ligação entre *educação* e *cidadania* é **compromisso da educação**. Isso quer dizer que a atribuição de importância à(s) disciplina(s) se definem em função de sua relevância na formação de cidadãos. *Competência discursiva, reflexão crítica* ou *fruição estética* são importantes porque são “**vitais** para a plena **participação** numa sociedade letrada”. Remetendo essa SD à memória discursiva, nota-se novamente *estranhamento* e *excesso*, em função da insistência em apontar para sentidos externos ao discurso pedagógico tradicional.

#### DISCURSOS DOS PROFESSORES

Analisamos a imagem que os professores fazem da importância de LP e da importância atribuída pelos alunos à disciplina, na noção de imaginário de Pêcheux, que envolve a imagem que os sujeitos “*fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro*”, bem como do “*objeto imaginário*” (PÊCHEUX, 2010, p. 82-83). A SD VII responde a questão: “*Qual a importância do que você ensina na disciplina?*” e “*Por quê?*”: “No que diz respeito ao conteúdo, **acredito** que a **importância** do que ‘**tento**’ ensinar **seja grande**, devido ao **fato** da **necessidade do conhecimento das regras da língua portuguesa**”. Essa SD se caracteriza pela *falta* de remissão ao contexto extraescolar e pelo *excesso*, uma vez que busca no interior do próprio discurso pedagógico a justificativa do ensino.

Alguns sinais parecem indicar questionamento/relativização (as formas verbais “*acredito*” e “*tento*”); outras marcas sugerem sentidos absolutos, próprios do discurso

autoritário. Podemos citar “*fato*” e “*necessidade*” como índices de fechamento dos sentidos. A importância *intrínseca* do ensino de LP aparece como fato. A forma-sujeito da FD Escolar não faculta ao plenamente identificado com ela questionar seus saberes. Por isso, aqui fala a posição-sujeito Professor Tradicional.

Na SD VIII, “Não. A grande maioria dos alunos não atribui importância alguma; aliás, são extremamente resistentes em se adequar à norma padrão”, a imagem dos alunos construída pelo discurso docente sobre a importância de ensinar/aprender LP marca-se pelo sentido de *resistência*: não dariam importância, não teriam interesse, prefeririam outro tipo de informação. Essas informações marcadas pela repetição de sentidos negativos caracterizam *excesso*. A importância da LP aparece justificada por razões escolares no discurso da posição-sujeito Professor Tradicional. Não há espaço para *atribuição* de importância, visto que a LP *é importante em si mesma*.

Essa sequência, apesar disso, indica questionamento dos valores da FD. Usar “*Atribui*” depõe a favor da importância *conferida*, não absoluta. No entanto, o restante do enunciado assume a posição-sujeito Professor Tradicional. A determinação da importância das disciplinas cabe ao professor, que é quem tem *autoridade* para tal. O aluno que atribui importância, se não reproduz o discurso do professor, erra. A *importância* de LP se deve pela  *aquisição da norma padrão*. Os alunos *precisam* adquiri-la, mas resistem. A insistência em adequar sua linguagem contra a vontade deles seria explicada pela *importância/necessidade* desse saber, determinada pela visão *correta*, a do professor. Desse modo, até a importância não-absoluta das disciplinas pode funcionar autoritariamente.

#### DISCURSOS DOS ALUNOS

A SD IX, “**É muito importante** saber aquilo que a gente fala e falar certo **é uma coisa fundamental** para nós que falamos português, **é nosso dever** aprender **pelo menos** isso”, enunciada pela aluna do ensino fundamental, define sua visão da importância do ensino de LP. Ao enunciá-la, ela procura reproduzir fielmente o discurso do professor. Aprender/ensinar LP seria “*muito importante*”, “*fundamental*”, aprender é “*dever*” do aluno. Seus sentidos se filiam ao discurso escolar tradicional. A recorrência ao *dever* remete à dinâmica de culpa/erro do DP (ORLANDI, 1983), e demonstra o quanto o discurso da aluna reproduz o do professor em seu caráter circular. A submissão à forma-sujeito da FD Escolar atesta que a enunciação é da posição-sujeito Aluno Repetidor. Essa SD é um exemplo, simultaneamente, de *falta* e de *estranhamento*. Nota-se que falta a referência ao contexto social fora da escola, porém a ideia

de dever – que comumente se relaciona aos sentidos de cidadania – aparece sem justificativa externa parecendo estranha no enunciado.

A SD X, “Talvez falte um pouco mais de **consenso** entre alunos, professores, direção, talvez **conversando** eles consigam entrar na **mente dos alunos, entendendo** assim o que querem e o motivo de algumas atitudes”, traz *consenso, conversa, entendimento*; sentidos que não remetem ao DP, mas apontam para abertura, interlocução: discurso polêmico. A *falta* do autoritarismo taxativo do discurso pedagógico causa *estranhamento*, substituída por sentidos mais aproximados do discurso polêmico. As sugestões de discurso menos autoritário seriam suficientes para considerar a posição-sujeito como Aluno Questionador. Além disso, o aluno ousa propor que, para ter consenso na escola, professores e direção devem tentar compreender a “*mente dos alunos*”. O funcionamento discursivo desse enunciado desobriga o aluno da culpa pelo erro e responsabiliza o professor. Essa postura rompe as proibições de dizer dentro da FD, sem criar outro discurso autoritário. O principal anseio aqui é pela *polemização* do discurso escolar, pela instituição de um discurso escolar no qual todos tenham voz e sejam ouvidos.

#### ... EFEITO DE CONCLUSÃO...

A primeira FD analisada foi a *Oficial*. A *forma-sujeito* dessa FD é denominada posição-sujeito Autoridade. No entanto, há mais de uma maneira de identificar-se com ela em função da heterogeneidade da formação discursiva (INDURSKY, 2008).

A FD Escolar é a segunda e organiza os discursos que circulam na escola. Destacaram-se, nas análises, três posições-sujeito dessa FD. Professor Tradicional e Aluno Repetidor representam assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar. Assumida pelo sujeito aluno, a outra posição-sujeito se contra-identifica com a forma-sujeito do discurso escolar e é chamada Aluno Questionador. Essa posição é a adotada ao questionar ou resistir ao lugar de *receptor do saber*.

A presente análise demonstrou que não há implicação entre diretrizes oficiais e discurso escolar, porém é *uma* entre outras tantas possíveis a partir dessa materialidade linguística. Há sobreposições, ideias que se repetem, mas se devem muito mais ao que fica no discurso oficial do que ao que muda no discurso escolar. A possibilidade de polemização do discurso escolar e de sua abertura para disputa de sentidos, quebrando o ciclo desse discurso autoritário, aparece nos sentidos que deslizam. Já aparece a *necessidade* de mudança nas práticas discursivas pedagógicas como um dos saberes da FD Escolar. Esse sentido não é aceito, ainda, no entanto, pela ideologia dominante da FD. Só maus sujeitos, insatisfeitos,



podem enunciá-lo. Todavia eles podem se espalhar e se organizar de tal forma que venham a modificar totalmente a FD, modificando sua forma-sujeito e, conseqüentemente, inaugurando outra FD.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 66-103

BRASIL. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 17/11/2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 08/11/2008.

COURTINE, Jean-Jacques. *El Concepto de Formación Discursiva*. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). *Análise do discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 119-141.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. *O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, V. 36 n. 3, p. 817 a 833, set/dez, 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 23 de abril de 2015.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). *Práticas Discursivas e Identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. [1975] A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163- 169.

\_\_\_\_\_, M. *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_, M. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_, M. [1988] *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes Editora, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *A pesquisa científica*. In *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42.

**APÊNDICE III – “Efeitos de sentidos sobre a escola por ciclos em Porto Alegre: “O que aconteceu com a Escola Cidadã?”**

## Efeitos de sentidos sobre a escola por ciclos em Porto Alegre: “O que aconteceu com a Escola Cidadã?”

Kelly da Silva Fernandes<sup>24</sup>

Resumo: Este trabalho, embasado na Análise de Discurso pecheuxtiana, se propõe a compreender de que forma uma escola por ciclos é uma escola cidadã, a partir de análises de discurso de professores da rede municipal de Porto Alegre. No ponto em que se encontra a pesquisa, é reconstruído aqui o caminho trilhado desde o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Letras, em 2008, revisitando a pesquisa anterior e seus resultados. Apresenta-se um quadro teórico epistemológico da Análise de Discurso e, por fim, delinea-se a pesquisa atualmente desenvolvida no Mestrado em Educação.

Palavras-chave: análise de discurso; escola; professores; cidadania.

Meu interesse na pesquisa sobre educação começou com o trabalho de conclusão de curso (TCC) - *O ensino de português e a formação da cidadania: uma análise dos discursos políticos e pedagógicos dos sujeitos e das instituições* (2008), em que abordei a relação entre a construção da cidadania e o ensino de português, analisando discursos de professores e de alunos da educação básica.

Depois de dois anos lecionando na rede municipal, li, pela primeira vez, o *Caderno Pedagógico 9 – Ciclos de Formação Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã*, publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre no final dos anos 90. Fui apresentada a uma proposta de ensino diferenciada em relação ao ensino seriado, com organização própria dentro de uma lógica específica. A “Escola Cidadã” representava uma extensão do tema da *cidadania na escola*, e surgiu o questionamento: De que forma uma escola por ciclos é uma escola cidadã?

O tema de minha pesquisa atual é, portanto, a relação entre a escola por ciclos e a cidadania nos discursos dos professores, considerando as duas décadas e meia de existência dessa proposta político-educacional em Porto Alegre. Dessa forma, tornou-se objetivo geral da pesquisa evidenciar sentidos de cidadania que ressoam, ou não, no discurso docente produzido numa escola ciclada da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Quanto à teoria que embasa o estudo, a Análise de Discurso (AD) é um campo teórico-conceitual situado no espaço tenso dos entremeios, entre fronteiras de outros saberes. Pêcheux e Fuchs (1993, p.163-164) descrevem o quadro epistemológico da AD na articulação do materialismo histórico, da linguística e da teoria do discurso, atravessado pela teoria psicanalítica da subjetividade – definindo-se como *uma teoria não-subjetiva da subjetividade* (PÊCHEUX, 1997).

---

24 Mestranda do curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Participa do Projeto de Pesquisa , sob a coordenação da Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Análises *discursivas* não se restringem ao *texto*, situando-o como materialidade linguística de um discurso em permanente relação com outros discursos, com o já-dito e com o a-dizer; levam em conta a incompletude da linguagem e a imobilidade impossível dos sentidos. Uma leitura sob esta ótica, busca compreender, além do que está dito na superfície linguística, o *não-dito* que significa, os silêncios das entrelinhas. A historicidade da linguagem e seu caráter de código socialmente constituído, sua equivocidade, são aspectos que não podem ser ignorados em uma análise discursiva.

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÉCHEUX, 2015, p. 53)

O caráter histórico da linguagem faz dela, ao mesmo tempo, *mutável* e *permanente*, conforme descrito por Orlandi (1998, p. 46). Dessa forma, o reconhecimento da linguagem como realidade histórica não significa pensar os sentidos como rigidamente determinados, fixados pelo momento da enunciação; e sim perceber suas filiações históricas que permitem a *pluralidade possível* das leituras (ORLANDI, 1998, p. 43). Na AD pecheuxtiana, a história não tem a ver com contexto, entendido como algo exterior que reflete no discurso; ao contrário, “[...] faz parte da ordem do discurso e isso já impõe uma diferença”, o histórico não é algo fora da linguagem, mas “[...] constitui-se no próprio trabalho dos sentidos, atuando em determinados textos, enquanto discursos” (p. 191).

Em AD, a forma de acessar o discurso, seu objeto de análise, é partir da materialidade linguística. O analista busca compreender como se dá a interpretação em suas diversas possibilidades, como funcionam os processos de atribuição de sentidos, “[...] é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ORLANDI, 2001, p. 61), que se devem aos esquecimentos n.º 1 e n.º 2, efeitos ideológicos elementares para que haja sentido. Analisar o discurso pressupõe a presença da interpretação, sem a qual não seria possível significar, mas não se resume a interpretar. Os procedimentos da AD visam a analisar os processos de constituição dos sentidos, que são históricos e sociais, nunca evidentes e transparentes, em sua opacidade e contradição.

Remetendo o texto ao contexto discursivo, é possível ao analista acessar o *discurso* e, cotejando-o com outros discursos – que o confirmam, que o questionam ou que a ele se opõem, se descobre as redes de sentido nas quais ele se constrói e como se relaciona com as formações discursivas (ORLANDI, 2001). As materialidades, linguística e histórica, juntas, vão compor a materialidade discursiva. O analista de discurso não prescinde de nenhuma delas em sua análise (FERREIRA, 2003).

O caráter inesgotável do discurso impõe ao analista um recorte em função das questões que guiam sua análise, que também determinam a reunião do

corpus empírico e o trabalho que o transforma em corpus discursivo; sua abertura torna imprescindível delimitá-lo para a investigação. Assim, o analista do discurso trabalha com apenas alguns estados do processo discursivo, selecionados em função de seu objeto analítico.

Por meio da *interpelação ideológica*, o indivíduo se assujeita, torna-se *sujeito* de seu discurso, um sujeito descentrado, pela filiação ideológica à qual se submete ao se identificar com a forma-sujeito de uma formação discursiva (FD), esse conjunto de saberes organizado, mas heterogêneo e contraditório como a própria ideologia.

Na análise discursiva, faz-se necessária uma seleção de conceitos, uma particularização da teoria em vista de seu objeto de análise, elaborada a partir da demanda imposta pelo seu corpus e pelas questões que o organizam (ORLANDI, 2001). Essa especificidade faz cada análise diferente de outras.

Algumas noções empregadas nesse trabalho são: *Formação Ideológica* (FIId), *Formação Discursiva* (FD), *sentido*, *interdiscurso*, *sujeito – posição-sujeito e forma-sujeito*, *língua*, *discurso*, *história*, *ideologia*. São conceitos imbricados de tal forma que, conceituando um, tocamos inevitavelmente em outros, numa rede de relações que configura a teoria do discurso.

Ferreira (2003) apresenta ideologia como prática significativa, “[...] efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos”. A ilusão da evidência de sentido e a impressão de que o sujeito é a origem do que ele diz se apresentam como mecanismos ideológicos, uma vez que é a ideologia que aponta a interpretação em uma direção e não em outra, “[...] determinada pela relação da língua com a história” (p. 191-192).

A impressão de ser sempre já-sujeito é evidência primeira da *interpelação* pela ideologia e tem, por assim dizer, efeito retroativo. Ela ocorre por intermédio das *Formações Ideológicas*, representadas pelas *Formações Discursivas* (FD) no discurso – permitindo a construção de uma “identidade” e de uma “realidade” para o sujeito do discurso (PÊCHEUX, 1995, p. 161). A noção de *Formação Ideológica*, por sua vez, compreende um “[...] conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (Pêcheux; Fuchs, 1993, p.166) (grifos dos autores). A FD é componente da formação ideológica e determina o que pode e o que deve ser dito em uma conjuntura histórica determinada. Os sentidos das palavras, frases e proposições são determinados pela formação discursiva na qual eles foram produzidos (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 1971).

Para melhor definir FD, é interessante explicar o conceito de *interdiscurso*, pois é lá que se constituem os objetos dos quais o sujeito enunciador se apropria para transformá-los em objetos de seu discurso (COURTINE, 1981). “Ora, este algo é o que chamamos de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram-se constituindo em nossa relação com a linguagem”

(ORLANDI, 1998, p. 206). Interdiscurso é o que determina uma FD e é um complexo de FDs que se ligam entre si.

A heterogeneidade permite a contradição no seio da FD, nas várias modalidades de tomada de posição facultadas ao sujeito pela ideologia frente à forma-sujeito – posição-sujeito que domina os saberes da FD – o que em AD se chama *fragmentação da forma sujeito*. A essas modalidades chamamos *posições-sujeito* (INDURSKY, 2008).

O conjunto das posições-sujeito constitui a *forma-sujeito* de uma formação discursiva, uma forma fragmentada, com a qual é possível se identificar em diferentes níveis. Cada uma dessas posições é um modo diferente de se relacionar com a ideologia da FD, de se identificar com sua forma-sujeito. Há três modalidades de *tomada de posição* do sujeito frente à forma-sujeito dominante em uma FD: identificação plena, reduplicação da forma-sujeito; contra-identificação, quando o sujeito se opõe à posição-sujeito dominante da FD; e desidentificação, a terceira, prevê a identificação ideológica com outra FD ou a criação de uma nova FD, como consequência do sujeito não mais se identificar com a forma-sujeito da sua FD de origem.

A delimitação do corpus já é tarefa de análise, pois é organizada a partir da questão posta pelo próprio analista. Há dois tipos de corpus com os quais se trabalha em Análise do Discurso, o *corpus de arquivo* e o *corpus experimental*, conforme Courtine (1981).

Los *corpus* realizados son de dos tipos, los identificados en el estudio sobre las formas de *corpus* en AD. Se trata, ya sea de *corpus de archivos* (constituídos a partir de materiales, preexistentes, del tipo de aquellos con los que consultan los historiadores, por ejemplo), ya sea de *corpus experimentales* (que conducen a la producción de secuencias discursivas por locutores ubicados en una situación experimental definida). (COURTINE, 1981, p. 125).<sup>25</sup>

|O corpus de análise com que pretendemos trabalhar na dissertação é do tipo experimental. Formado a partir dos registros de conversas entre professores de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, voluntários, participantes de um grupo focal. A discussão será orientada a partir de tópicos-guia, a fim de suscitar o surgimento de assuntos que tangem à questão da escola ciclada na sua relação com sentidos de cidadania. Os tópicos-guia serão elaborados a partir de textos que circulam em sites de notícias em mídias online, relacionados às escolas municipais de Porto Alegre.

Em Análise de Discurso, é impossível conceber o sentido fora da ideologia, o que explica que não haja neutralidade nem mesmo para o analista que descreve o processo discursivo. É necessário que se entenda que o analista

---

25 Tradução da autora: “Há dois tipos de *corpus* identificados no estudo sobre as formas de *corpus* em AD. Tratam-se de *corpus de arquivos* (constituídos a partir de materiais preexistentes, daquele tipo que os historiadores consultam, por exemplo) ou de *corpus experimentais* (que conduzem à produção de sequências discursivas por locutores colocados em uma situação experimental definida)”.

também se envolve na interpretação, pois não há como descrever sem interpretar. O papel do dispositivo teórico é justamente intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que se propõe a analisar, a fim de produzir um deslocamento na relação com a interpretação, na qual também é sujeito. (ORLANDI, 1999, p. 58-59).

Ernst-Pereira e Mutti (2011) apresentam algumas operações fundamentais para o analista de discurso. Por meio delas, o pesquisador volta sua análise para o inesperado em dada circunstância. Os três conceitos-chave – a *falta*, o *excesso* e o *estranhamento* – devem ser, segundo as autoras, interpretados em dupla dimensão, levando em consideração o interdiscurso, como memória discursiva, e o intradiscurso, como materialidade discursiva, em função do objeto da Análise de Discurso, inscrito na relação da língua com a história (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011). Partir da identificação de elementos que se sobressaem por falta, excesso ou estranhamento “constitui-se numa via possível” para iniciar os procedimentos de análise. O que se diz demais, de menos ou que parece não caber naquele discurso pode indicar silenciamentos de sentidos outros, redirecionando as interpretações.

Nos discursos oficiais vigentes sobre educação, fala-se muito em *participação social*, *cidadania*, *cidadão*; a formação de cidadãos se apresenta como objetivo ideal da educação. Entretanto, quando se considera a opacidade da linguagem, precisamos duvidar da pretensa *transparência* desses conceitos, dada a impossibilidade de univocidade dos sentidos. São muitos os sentidos de cidadania possíveis. Quais deles se relacionam à *Escola Cidadã*?

Se a *cidadania* que se busca inclui participação social, capacidade de questionamento e criticidade, o DP caracterizado e criticado por Orlandi presta um desserviço a essa causa, pois ensina a calar, a suportar, a aceitar sem opinar, principalmente quando não se está de acordo com o que é dito/imposto. Como auxiliar na formação dos cidadãos se lhes negamos a cidadania que regulamenta seus papéis sociais de alunos? O DP dominante talvez esteja obstruindo a formação da cidadania nos estudantes, mais que os auxiliando nessa tarefa. O discurso que, segundo Orlandi (1983), melhor se presta a uma educação comprometida com uma formação crítica seria o *discurso polêmico*, que se abre a uma disputa pelos sentidos, permite a polissemia controlada pela própria visão do objeto. No entanto, a configuração atual do DP mostra-se predominantemente autoritária.

O Aparelho Ideológico Escolar hoje é um dos principais encarregados pela “transmissão cultural/ideológica” entre gerações. O “saber”, o “conhecimento”, a “ciência” *transmitidos* não são neutros; são ideologicamente selecionados e determinados de forma desigual. A seleção, a importância e a ênfase dadas aos “conteúdos” e às “habilidades” propagados/desenvolvidas pela escola não são gratuitas nem iguais para todos os sujeitos, e a sua distribuição não se dá por acaso. Para que o Aparelho Ideológico Escolar funcione é preciso



efetivar a reprodução das relações de produção – educando alguns para servir, outros para mandar. (ALTHUSSER, 1985).

Nessas vozes da escola, que podemos ouvir nos discursos dos sujeitos diversos envolvidos com o ensino, tentaremos compreender o jogo de efeitos de sentido de *cidadania* que se materializa na escola ciclada participante da pesquisa proposta neste Projeto. Na última década do século XX, surge a escola por ciclos, em Porto Alegre, um contraponto ao funcionamento tradicional, pensada especificamente para as classes populares. O sistema de valores escolar tradicional justificava a exclusão como parte do processo e prova da incapacidade dessas classes, cuja pobreza seria resultado da falta de mérito e de condições mínimas.

Nessa proposta pedagógica não há espaço para a interlocução. É coerente com sua perspectiva de cidadania diferenciada e sectária. Cabe ao professor falar aquilo que lhe mandaram e ao aluno ouvir e deglutir, sem se manifestar. Está aí, o modelo “perfeito” de escola preparando para uma sociedade “também perfeita e estável” que se pretende construir. O fracasso escolar e social deve-se à “imperfeição” da maioria dos indivíduos em cumprir seus papéis de forma “competente”, ou, no caso específico do escolar, a supostas situações de carência familiar e/ou cultural. (SILVA, 1999, p. 40).

Até que a escola por ciclos de formação abre uma brecha nas certezas e levanta questionamentos. A primeira estranheza que causa a organização por ciclos de formação é o agrupamento dos alunos por idade, em vez da habitual enturmação por conhecimento, segundo a fase de desenvolvimento: infância (6 a 8 anos), pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) (KRUG, 2001). Além de reunir as crianças por idade, a escola com essa proposta assume como fundamental oportunizar uma intervenção de qualidade para que os estudantes possam aprender o conhecimento formal, respeitando o ritmo de cada um deles, atendendo suas necessidades e reconhecendo seu desenvolvimento atual e suas possibilidades. Um mesmo conteúdo precisa ser ensinado de forma diferente a crianças de idades diferentes, que desenvolvem as mesmas habilidades de formas diversas. É para atender a essas especificidades que surge o ensino por ciclos de formação.

No Trabalho de Conclusão da Graduação, enquanto unidade de análise, lidamos com os PCN e com as respostas aos questionários: as fontes servem apenas como base, a sua remissão às condições de produção nos traz o objeto da análise – os discursos oficial e escolar, do Aparelho Ideológico, dos professores e dos alunos.

No corpus de arquivo – os PCN, a pesquisa foi feita a partir da busca pela palavra-chave *cidadania* relacionada com o ensino de LP e Literatura. As sequências consideradas mais representativas foram selecionadas para análise. Constatando que o principal objetivo educacional, segundo esse documento, era formar a *cidadania* dos estudantes, elaborei um questionário que enfocasse essas questões, cujas respostas formam a parte experimental do nosso corpus.

Foram feitos dois recortes de análise: o primeiro sobre as noções de cidadania e formação do cidadão; o segundo acerca da importância do ensino de LP e Literatura. Cada um deles foi dividido em três blocos: o discurso oficial, o discurso dos professores e o discurso dos alunos, para facilitar a comparação entre os diferentes discursos com cada tema. As sequências recortadas estão numeradas e alguns trechos significativos foram destacados com negrito.

A escola, essa instituição cujos discursos analisei, atua como Aparelho Ideológico do Estado, o *Aparelho Ideológico Escolar* (ALTHUSSER, 1985). O interior dos Aparelhos Ideológicos também é sede da luta de classes, porque eles podem comportar mais de uma formação ideológica, nem sempre com uma relação tranquila entre si (PÊCHEUX; FUCHS, 1993).

Constituída por elementos ideológicos não-discursivos necessários na constituição de sentido, divisamos uma única – embora heterogênea – formação ideológica determinando os discursos analisados, que chamamos de Formação Ideológica Educação. Dentro dessa mesma formação, em vista de que compartilham o mesmo conjunto de atitudes e representações, no entanto, mais de uma forma de discursivização determina pelo menos duas Formações Discursivas (FDs): a Formação Discursiva Oficial (FDO) e a Formação Discursiva Escolar (FDE).

A primeira FD que identificamos na análise foi denominada *Oficial*, composta pelo discurso oficial – representado aqui pelas SDs recortadas dos PCN. Essa FD diferencia-se da FD Escolar por sua função de autoridade. Por essa razão, a posição-sujeito que recebe o estatuto de *forma-sujeito* dessa FD é denominada Posição-sujeito Autoridade, que representa o que se espera de um representante do Aparelho Ideológico do Estado: que se apresente enquanto autoridade a ser respeitada; que defina diretrizes de trabalho; que esclareça o *certo* e o *errado* em sua área de atuação.

Na FD Escolar, que organiza os discursos dos sujeitos que circulam diariamente pela instituição escolar, mas que são também afetados pelo discurso oficial, destacamos, com base nas análises, pelo menos, quatro posições-sujeito. Posição-sujeito Professor Tradicional e Posição-sujeito Aluno Repetidor são exemplos de um assujeitamento pleno à forma-sujeito da FD Escolar, de acordo com o previsto para cada aluno e para cada professor nesse domínio discursivo. Quanto a essa forma-sujeito, alguns saberes pressupostos por ela são: a inquestionabilidade da importância/necessidade do conhecimento escolar, autoridade do professor e obediência do aluno como bases da relação escolar e a reafirmação das verdades escolares, em geral.

Em nossa análise, foram encontradas duas posições-sujeito que se contradidentificam com a forma-sujeito do discurso escolar. A primeira delas, assumida pelo sujeito que ocupa o lugar social de professor, é chamada Posição-sujeito Professor Inovador, posicionamento adotado pelo professor quando se opõe ou quando questiona algumas das evidências postas pela forma-sujeito da FD Escolar – seja no que diz respeito a dar voz ao aluno, seja pela troca dos saberes

estabelecidos tradicionalmente por outros novos no discurso escolar. A segunda é a Posição-sujeito Aluno Questionador. Consideramos que o aluno assume tal posição quando não aceita – ou resiste a aceitar – seu lugar de *receptor* da *transmissão do saber*.

A análise demonstrou que não há, necessariamente, implicação entre as diretrizes do discurso oficial e as que regem o discurso escolar. Existem sobreposições, ideias que se repetem, mas elas se devem muito mais ao que permanece no discurso oficial do que ao que muda no discurso escolar.

Os deslizos se devem, de acordo com nossa análise, aos questionamentos e dúvidas introduzidas tanto por professores quanto por alunos, que se dispõem a quebrar o ciclo de funcionamento desse discurso autoritário por meio da remissão ao externo. Ao fazer isso, esses sujeitos trazem a possibilidade de polemização do discurso escolar, sua abertura para que haja disputa de sentidos.

Refletindo sobre a dinâmica desses discursos, percebemos que a *necessidade* de mudança nas práticas discursivas pedagógicas já aparece como um dos saberes da FD Escolar. No entanto, esse saber não é, ainda, aceito pela ideologia dominante da FD; ele representa uma matéria discursiva que só os *maus sujeitos* podem enunciar. Esses insatisfeitos talvez não sejam minoria. Eles podem, inclusive, se espalhar e se organizar de tal forma que venham a modificar totalmente a FD Escolar, interferindo na forma-sujeito ou mesmo instaurando outra forma-sujeito e, conseqüentemente, outra FD nessa mesma Formação Ideológica Educação.

Isso pode ocorrer num futuro próximo ou distante, ou nem ocorrer. Esses discursos podem representar apenas a heterogeneidade discursiva que não ameaça o discurso escolar dominante, ou a tensão que leva às mudanças discursivas e sociais.

A pesquisa de mestrado, que dará continuidade a esse trabalho é, quanto à abordagem, do tipo qualitativa, por oposição à pesquisa quantitativa. A preocupação principal em uma pesquisa qualitativa, segundo Silveira e Córdova (2009), é aprofundar a compreensão de grupos sociais ou organizações, não se ocupando propriamente com representatividade numérica. Um trabalho de pesquisa que pretenda basear-se em análises discursivas é, por definição, uma forma qualitativa de estudo.

A dinâmica do grupo focal, que se pretende utilizar, é uma interação social entre os participantes, na qual o entrevistador atua como um moderador. Seu objetivo é incentivar os participantes a reagir ao que outras pessoas no grupo dizem, fazendo-as falar, intervir e se posicionar. O grupo focal é mais autêntico que a entrevista individual em profundidade e, para análises discursivas, essa entrevista grupal representa uma oportunidade de fazer os sentidos ou representações emergirem, pela maior influência da natureza social da interação do grupo, no lugar da perspectiva individual que fundamenta a entrevista em profundidade (BAUER; GASKELL, 2012).

A conversa é organizada a partir de tópicos guia, para garantir sua fluência, duração e a manutenção dos assuntos pertinentes à pesquisa. A preparação desses tópicos é fundamental no início do estudo, mas eles devem ser usados de forma flexível, porque temas importantes para a pesquisa podem aparecer na discussão do grupo focal independente de planejamento prévio.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa serão professores de uma escola ciclada da rede municipal de Porto Alegre, convidados a participar de um grupo focal sobre a Escola Cidadã. Conforme referido antes, como tópicos guia, serão selecionados trechos de textos publicados na mídia sobre a escola por ciclos de formação, nos quais se agitam sentidos que apontam ora para a repetição, ora para a inovação no discurso pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. [1985] **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10 ed.. Petrópolis, RJ Vozes, 2012. p. 64-69.

COURTINE, Jean-Jacques. [1981] El Concepto de Formación Discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 119-141.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, V. 36 n. 3, p. 817 a 833, set/dez, 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 23 de abril de 2015.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O Caráter Singular da Língua na Análise de Discurso. **Organon – Discurso, língua, memória**. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, 2003, p. 189-200. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 07 de março de 2016

HAROCHE, Claudine. PÊCHEUX, Michel. HENRY, Paul. [1971] A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 13-31.

HENRY, Paul. [1969] Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. p. 13-38.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ORLANDI, Eni. As histórias das leituras. In: \_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1998a.p. 41-46

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998b. p. 203-212

\_\_\_\_\_, Eni Pulcinelli. O discurso pedagógico: a circularidade. In: \_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 9-17

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. [1975] In GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993. p. 183-252.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Reorientação curricular: planejando a mudança. In: SIMON, Cátia Castilho et al. (org.) **Escola cidadã: trajetórias**. 1. ed. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 1999. p. 35-50.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica.  
In: **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da U

**APÊNDICE IV – “Escola por ciclos em Porto Alegre e seus efeitos de sentidos: “O que aconteceu com a Escola Cidadã?”**

## ESCOLA POR CICLOS EM PORTO ALEGRE E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS: “O QUE ACONTECEU COM A ESCOLA CIDADÃ?”

Kelly da Silva Fernandes – UFRGS

Resumo: O presente trabalho é embasado na Análise de Discurso pecheuxtiana e se propõe a compreender de que forma uma escola por ciclos é uma escola cidadã. A partir de análises de discurso de professores da rede municipal de Porto Alegre, busca-se evidenciar sentidos de cidadania que ressoam, ou não, no discurso docente produzido numa escola ciclada da rede municipal de ensino de Porto Alegre a fim de compreender particularidades da instituição educacional e eventuais transformações nos sentidos de cidadania, considerando um recorte temporal que inicia na época de surgimento da escola ciclada e se estende até a atualidade. |O corpus de análise com que se pretende trabalhar na dissertação é do tipo experimental. Ele será formado a partir dos registros de conversas entre professores de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, voluntários, participantes de um grupo focal. A discussão será orientada por tópicos-guia, elaborados com base em textos disponibilizados em sites de notícias em mídias online, relacionados às escolas municipais de Porto Alegre, a fim de suscitar o surgimento de assuntos que tangem a questão da escola ciclada na sua relação com sentidos de cidadania. Considerando o ponto em que se encontra a atual pesquisa, é reconstruído aqui o caminho trilhado desde o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Letras, em 2008, revisitando a pesquisa anterior e seus resultados. Na investigação citada, foi abordada a relação entre a construção da cidadania e o ensino de português a partir da análise de discursos de professores de língua portuguesa e de alunos da educação básica. Na sequência, apresenta-se um quadro teórico e epistemológico da Análise de Discurso e, por fim, delinea-se teórica e metodologicamente a pesquisa atualmente desenvolvida no Mestrado em Educação, no estágio em que se encontra, após a qualificação do projeto de pesquisa.

Palavras-chave: análise de discurso; escola; professores; cidadania.

**APÊNDICE V – “Língua Portuguesa, Literatura e cidadania nos Parâmetros  
Curriculares Nacionais (PCNs): ecos do discurso oficial”**



# LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E CIDADANIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs): ecos do discurso oficial

Resumo: O presente trabalho foi embasado na Análise de Discurso (AD) pecheuxiana e se propôs a compreender como o ensino de língua portuguesa e literatura, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, se relaciona à formação cidadã. Com esse fim, analisou-se um corpus discursivo constituído por seqüências discursivas (SDs) recortadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com a análise, buscou-se evidenciar sentidos de cidadania presentes no discurso oficial representado por esse documento, a fim de compreender como se dá o processo discursivo que o engendra. Reconheceu-se, desde as posições-sujeito identificadas nos PCNs, que a cidadania é enunciada com os sentidos de participação social, participação política, gozo de direitos civis e cumprimento de deveres também civis, escolha individual. O discurso dos PCNs oscila, quando se enfoca os sentidos de cidadania, entre um caráter autoritário e outro polêmico, ora possibilitando maior abertura para a criatividade e crítica no trabalho docente e discente, ora restringindo tal abertura.

## 1 EFEITO DE INÍCIO

A relação entre a construção da cidadania e o ensino de português e literatura foi objeto da pesquisa qualitativa apresentada neste artigo. Constituída por uma análise discursiva de recortes dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, a finalidade da investigação envolveu compreender de que forma se constroem os sentidos de cidadania no discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa e de literatura.<sup>26</sup> A formação da cidadania, eleita pelos “pensadores” da educação<sup>27</sup>, o principal objetivo educacional, para o qual o ensino de todas as disciplinas deve colaborar, parece uma questão decidida – como é possível verificar consultando as diretrizes que “orientaram” a prática educacional nacional de décadas atrás até bem pouco tempo. No entanto, que sentidos e que sujeitos foram sendo constituídos a partir da mesma materialidade linguística, no caso, os PCNs? O que é cidadania, formação do

---

<sup>26</sup> Estudo envolvendo o retorno dos sentidos identificados nos PCNs, a partir da investigação aqui descrita, em outros documentos produzidos sobre educação e como parte das políticas que têm afetado a produção do currículo no Brasil, tal qual a Base Nacional Curricular Comum, está sendo planejado e se constitui em desdobramento e continuidade da pesquisa apresentada neste artigo. Ele assumirá compromisso com análise de sentidos que, ao serem retomados de outros documentos, contribuem para a atualização, ou não, da memória da educação no Brasil.

<sup>27</sup> Os objetivos da educação dependem do tipo de sociedade e da forma como os sujeitos se organizam em instituições. O momento histórico, por exemplo, é decisivo nessa definição e, portanto, na grande variação nos fins que se buscou alcançar, ao longo da história, com a institucionalização e com a expansão educacional. Durante a expansão do Império Romano, a educação foi fundamental para a conquista dos “povos bárbaros”. A imposição da cultura dos dominadores era uma arma até mais eficaz que o uso da força para subjugar os outros povos, uma vez que essa conquista de cunho ideológico funcionava como uma espécie de adestramento, uma maneira de introduzir o inimigo, como um cavalo-de-troia, no interior mesmo das subjetividades submetidas. A partir dessa dominação cultural, o próprio dominado, identificado com o opressor, ajudava a disseminar a sua ideologia, o que poupava tempo e esforço para o dominador. Séculos depois, durante o período colonial, já em nosso país, a educação para um povo de cultura semelhante, mas socialmente diferente, era extremamente desigual e direcionada, distanciando a formação do pobre da formação da elite. Essa estratégia funcionava reproduzindo o mais fielmente possível a ordem social vigente, mantendo separados os saberes do trabalhador e do “pensador”. Neste artigo, quando falo em trabalhador da educação e em pensador da educação, retomo tais sentidos presentes na memória da educação os quais, pela divisão social do trabalho de interpretação, separam os que “executam” a educação dos que a pensam, tentando fazer crer que isso seja possível.

cidadão e participação social para os PCNs? E que práticas esses sentidos podem estar embasando? A partir dessas questões, tentamos descobrir quais os objetivos do ensino desde os sentidos presentes nos PCNs e sua vinculação com a pretendida cidadania.

## 2 UMA FORMA DE CONHECIMENTO CHAMADA ANÁLISE DE DISCURSO

Análises discursivas não ficam restritas ao texto, preferindo situá-lo como materialidade linguística de um discurso em permanente relação com outros discursos, com o já-dito e com o a-dizer. Esse tipo de análise considera a mobilidade dos sentidos e a incompletude da linguagem e busca compreender, além do dito, da superfície linguística, o não-dito que significa, os silêncios das entrelinhas. Em função disso, a análise discursiva não ignora a historicidade da linguagem como código socialmente constituído e sujeito ao equívoco.

O objeto de análise da AD é o discurso, conquanto outras categorias conceituais também sejam fundamentais ao analista: sujeito, sentido, língua, história e ideologia (FERREIRA, 2003). Para acessar o discurso, se parte da materialidade com vistas a compreender como se dá a interpretação em suas diversas possibilidades, como funcionam os processos de atribuição de sentidos, atravessando o efeito de literalidade do sentido, de transparência da linguagem e de onipotência do sujeito. Analisar o discurso não se resume a interpretar, embora pressuponha a presença da interpretação, sem a qual não seria possível significar.

Remetendo o texto ao contexto discursivo, é possível ao analista acessar o *discurso* e, cotejando-o com outros discursos – que o confirmam, que o questionam ou que a ele se opõem –, descobrir as redes de sentido nas quais ele se constrói e como se relaciona com as formações discursivas (ORLANDI, 2001). O caráter inesgotável do discurso impõe ao analista um recorte em função das questões que guiam sua análise, que também determinam a reunião do corpus empírico e o trabalho que o transforma em corpus discursivo; sua abertura torna imprescindível delimitá-lo para a investigação. Assim, o analista do discurso trabalha com apenas alguns estados do processo discursivo, selecionados em função de seu objeto analítico. Em AD, faz-se necessária uma seleção de conceitos, uma particularização da teoria em vista de seu objeto de análise, elaborada a partir da demanda imposta pelo corpus e pelas

questões que o organizam (ORLANDI, 2001). Essa especificidade faz cada análise diferente de outras possíveis.<sup>28</sup>

Ferreira (2003, p. 191) apresenta ideologia como prática significativa, “[...] efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos”. A ilusão da evidência de sentido e a impressão de que o sujeito é a origem do que ele diz se apresentam como mecanismos ideológicos, uma vez que é a ideologia que aponta a interpretação em uma direção e não em outra, “[...] determinada pela relação da língua com a história” (p. 191-192). A impressão de ser sempre já-sujeito é evidência primeira da interpelação pela ideologia, que ocorre por intermédio das formações ideológicas (FIDs), representadas pelas formações discursivas (FDs) no discurso – permitindo a construção de uma “identidade” e de uma “realidade” para o sujeito do discurso (PÊCHEUX, 1995). A noção de formação ideológica (FId), por sua vez, compreende um “[...] conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p.166) (grifos dos autores). A FD, componente da formação ideológica, estabelece o que pode e o que deve ser dito em uma conjuntura histórica determinada, os sentidos das palavras, frases e proposições são determinados pela formação discursiva na qual eles foram produzidos (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007).

A heterogeneidade permite a contradição no seio da FD, nas várias modalidades de tomada de posição facultadas ao sujeito pela ideologia frente à forma-sujeito – posição-sujeito que domina os saberes da FD – o que em AD se chama “fragmentação da forma sujeito”. A essas modalidades chamamos “posições-sujeito” (INDURSKY, 2008). Cada uma dessas posições é um modo diferente de se relacionar com a ideologia da FD, de se identificar com sua forma-sujeito. Há três modalidades de “tomada de posição” do sujeito frente à forma-sujeito dominante em uma FD: identificação plena; contra-identificação e desidentificação<sup>29</sup> – o que foi detalhado nas análises produzidas.

---

<sup>28</sup> A esse respeito, cf. MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.; MITTMANN, Solange. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 6, n. 1, p. 85-101, jan./jun. 2010.

<sup>29</sup> Na identificação plena há uma reduplicação da forma-sujeito. A contra-identificação ocorre quando o sujeito se opõe à posição-sujeito dominante da FD, mantendo a identificação com a forma-sujeito desse domínio discursivo. A desidentificação envolve a identificação ideológica prévia com outra FD ou a criação de uma nova FD, como consequência do sujeito não mais se identificar com a forma-sujeito da sua FD de origem. Isso quer dizer que existem várias formas de identificação possíveis com a forma-sujeito, além daquela que envolve a plena identificação.

Ernst-Pereira e Mutti (2011) e Ernst-Pereira (2012) apresentam algumas operações fundamentais por meio das quais o pesquisador volta sua análise para o inesperado em dada circunstância a partir de três conceitos-chave: a “falta”, o “excesso” e o “estranhamento”. A identificação desses elementos “constitui-se numa via possível” de iniciar os procedimentos de análise. O que se diz demais, de menos ou que parece não caber naquele discurso pode indicar silenciamentos de sentidos outros, redirecionando as interpretações.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Como superfície linguística, lidamos com os PCNs. No entanto, as fontes servem apenas como base, uma vez que a sua remissão às condições de produção é que nos traz o objeto da análise: o discurso. A pesquisa foi feita a partir da busca pela palavra-chave “cidadania” relacionada com o ensino de LP e Literatura. As sequências mais representativas foram selecionadas para análise. Algumas delas foram destacadas para ser analisadas neste artigo, compondo nosso corpus. A delimitação do corpus, em si, já é uma tarefa de análise, já que a definição do material que fará parte dele é organizada a partir da questão posta pelo próprio analista. Há dois tipos de corpus com os quais se trabalha em Análise do Discurso, o “corpus de arquivo” e o “corpus experimental”, conforme Courtine (2007). Nosso corpus, por ser composto por sequências discursivas recortadas de material pré-existente, os PCNs, é do primeiro tipo, ou seja, de arquivo.

### 4 A CIDADANIA NOS PCNs E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Discursos oficiais vigentes sobre educação falam muito em participação social, cidadania, cidadão. A formação de cidadãos é apresentada como objetivo ideal da educação. Esse excesso pode ser um ponto de partida para a análise, fazendo o analista questionar que sentidos estariam em jogo ali. Além disso, quando se considera a opacidade da linguagem, precisamos duvidar da pretensa transparência desses conceitos.

Para Althusser (1992), tanto a Igreja quanto os estabelecimentos escolares representariam “Aparelhos Ideológicos do Estado”, dito de outra forma, “[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (p. 68), cuja função é reproduzir relações de produção,

complementando o Aparelho (repressivo) do Estado, constituído pela própria instituição “Estado”.

A aristocracia perdeu o poder e a burguesia ascendeu em seu lugar, conseqüentemente, foi necessário substituir o Aparelho Ideológico que favorecia a nobreza – a Igreja – por outro que melhor se prestasse à disseminação e à manutenção dos valores burgueses. A escola adquire uma importância muito maior como veículo da ideologia emergente e, finalmente, supera o Aparelho Religioso, com seu poder aumentado pela progressiva massificação do ensino.

O atendimento das camadas populares pelo ensino institucionalizado não levou à aceitação de sua cultura, antes, buscou apagar as diferenças por meio da adoção de uma só identidade – baseada na identificação com a ideologia dominante. Nota-se funcionamento semelhante nos discursos oficiais sobre educação até hoje, principalmente em sua tendência à uniformização dos saberes. Essa homogeneização identitária, que ocorre no interior do Aparelho Escolar, foi denominada “identidade linguística escolar” por Eni Orlandi (1998). O Estado procura apagar as diferenças por meio do processo educativo, criando uma ideia homogeneizante de identidade.

O Aparelho Ideológico Escolar ainda é um dos principais encarregados da “transmissão cultural/ideológica” de uma geração para outra. O “saber”, o “conhecimento”, a “ciência” *transmitidos* não são neutros; são ideologicamente selecionados e determinados de forma heterogênea, desigual. A seleção de “conteúdos” e “habilidades” propagada/desenvolvida pela escola e a ênfase que recebe não são gratuitas nem iguais para todos os sujeitos, e a sua distribuição não se dá por acaso. Para que a função do Aparelho Ideológico Escolar seja cumprida, é preciso que se efetive a reprodução das relações de produção – educando alguns para servir, outros para mandar. Mas, principalmente, educando a todos para não questionar o óbvio, o seu lugar social, seus direitos e deveres e todas as evidências que compõem o universo escolar.

O discurso oficial, que relaciona ensino de LP e cidadania, é representado aqui pelas sequências discursivas recortadas dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**. A fim de abarcar as orientações às quais estão submetidos tanto os alunos, diretores e professores do ensino fundamental quanto do ensino médio, optamos por recortar sequências discursivas dos **PCN**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e da Parte II dos

**PCN de Ensino Médio**, que trata de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias<sup>30</sup>. O texto dessas diretrizes é de teor normativo, embora assuma caráter mais “orientador” que “obrigatório” (PCN-EM, ANO, p. 4).

A prática discursiva representada por essas SDs – autoritária, na tipologia de Orlandi<sup>31</sup> (1983) – se organizaria a partir de uma visão de univocidade possível da língua, uma vez que se propõe a regulamentar o ensino de língua com base apenas em orientações escritas, desconsiderando a deriva de sentidos. O texto escrito, enquanto política governamental, não dá espaço para a discordância, pois não dá voz para o interlocutor.

O discurso oficial se propõe a ser a voz do Aparelho Ideológico Escolar, determinando a dinâmica da escola. No entanto, nem sempre isso ocorre, em decorrência, entre vários motivos, da heterogeneidade integrante de todo discurso e acentuadamente presente nos PCNs. É em virtude dessa contradição, sempre presente no discurso, que a voz do Aparelho Ideológico de Estado sofre interferências de outras vozes, manifestas em posicionamentos que diferem um pouco da posição esperada de autoridade. Na SD I é possível perceber a **posição-sujeito Autoridade**: “**O domínio da linguagem**, como atividade discursiva e cognitiva, e o **domínio da língua**, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, **são condições de possibilidade de plena participação social**” (PCN-EF, p.19).

Essa sequência, articulada sob a forma de uma definição cujo eixo é o verbo **ser**, constrói um efeito de verdade. Uma paráfrase dessa sequência seria: “A plena participação social **só é possível** a partir do domínio da língua e da linguagem”. Essa afirmação delinea uma justificativa para a busca pelo “domínio da língua e da linguagem”, colocados como **meios** de alcançar o “objetivo”, qual seja – a participação social. Não há espaço, nesse enunciado, para oposição: o sujeito que o enuncia se coloca como a Autoridade responsável por decidir quais são os objetivos da educação que seus subordinados – os trabalhadores da educação – devem alcançar.

A presença da “cidadania” nessa SD está representada por uma de suas paráfrases – “participação social”. Só podemos estabelecer relações desta natureza porque lidamos, aqui,

---

30 Serão adotadas, respectivamente, as seguintes siglas: PCN-EF – Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e PCN-EM – Parâmetros Curriculares Nacionais – Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

<sup>31</sup> Orlandi (1983) se propõe a analisar o que ela chama de discurso pedagógico segundo uma tipologia que divide os discursos em três: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. O DP se enquadraria nesse terceiro tipo, pela natureza de sua relação entre o referente e os interlocutores: um agente exclusivo toma o lugar da interlocução, silenciando o outro, e o referente (o objeto) está oculto pelo dizer. O professor representaria esse agente exclusivo, o único que tem acesso ao objeto – o conhecimento – e, por isso, o único habilitado a falar sobre ele. Essa condição acarretaria a negação do discurso do aluno, em vez de conceder-lhe o direito de perguntar pelo referente.

com os sentidos de cidadania como se constituem no interior da FD Oficial: a “participação social” funciona como sinônimo de “cidadania” nesse discurso. O sentido se constitui, justamente, por essa condição: o igual pode ter diferentes sentidos, ao passo que o diferente pode ter sentidos iguais, dependendo da FD que domina a constituição de seus sentidos. (PÊCHEUX, 1995).

Que questionamentos poderiam ser feitos aqui? Possuir e refletir sobre o conhecimento linguístico escolar, por si só, realmente garante a “participação social”? Não existem outras relações de força, na sociedade, que podem tolher o exercício da cidadania, mesmo que o sujeito “domine” língua e linguagem? E quem não possui esses saberes (escolares) – como ocorre com a maior parte (incluindo muitos escolarizados) da população – está mesmo impossibilitado de exercer a cidadania? De que forma se dá essa relação de causa-e-efeito em que uma coisa garante a outra? Justificar, aqui, não é uma necessidade, pois a veracidade das afirmações se baseia na autoridade da qual se investe a posição-sujeito. O que está em jogo é um modo de ver a dinâmica da sociedade, no qual o desenvolvimento escolar de habilidades linguísticas aparece como condição para o exercício da cidadania. Se esse olhar fosse o único, não seria permitido, em nosso país, o voto dos analfabetos, cuja aprovação permitiu que muitos brasileiros sem acesso à escolarização pudessem, também, participar de decisões políticas e sociais. Essa é ainda uma discussão em andamento.

As duas próximas sequências discursivas funcionam diferentemente da anterior. Embora a posição-sujeito expressa nelas ainda seja a de Autoridade, podemos notar que tanto a SD II quanto a SD III não possuem estrutura afirmativa ou definitiva. Essas duas sequências apresentam “exigências” sob um contorno que pode ser interpretado como de “sugestões”, de “orientações”, demonstrando uma relativização da posição de Autoridade do discurso.

SD II - **Espera-se que** o aluno amplie o **domínio ativo do discurso** nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, **de modo a** possibilitar sua **inserção efetiva no mundo da escrita**, ampliando suas **possibilidades de participação social no exercício da cidadania**. (PCN-EF, p.32)

SD III - Os Parâmetros Curriculares Nacionais **indicam como objetivos** do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a **cidadania** como **participação social e política**, assim como **exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais**, adotando, no dia-a-dia, **atitudes de solidariedade, cooperação** e repúdio às **injustiças, respeitando** o outro e exigindo para si o mesmo **respeito**. (PCN-EF, p. 7)

“**Espera-se que**”, “**de modo a...**” e “(os Parâmetros Curriculares Nacionais) **indicam como objetivos**” são marcas linguísticas que apontam para o estabelecimento de normas. Simultaneamente, o discurso oficial nessas sequências se mostra indeterminado – o sujeito do verbo “esperar” é substituído pelo reflexivo “se”, o sujeito do verbo “indicar” é ocupado pelo

veículo da própria orientação, os PCNs, não por um agente. Essas diretrizes, sem sujeitos que se responsabilizem por elas, adquirem um maior estatuto de obviedade em vista das afirmativas pelas quais estão cercadas.

Voltamos aos efeitos de sentido relacionados à ideia de “cidadania”. A “participação social” é retomada, acrescida da “participação política”. Sabemos que esta última inclui, entre outros “direitos” e “deveres”, o direito ao voto/o dever de votar. A definição trivial de cidadania, mais cristalizada no senso comum, aparece também nessas SDs, acompanhada de adjetivos: “direitos e deveres, **políticos, civis e sociais**”. O adjetivo “social/sociais” já havia aparecido qualificando a “participação”, enquanto “civis” e “políticos” ocorrem pela primeira vez nas sequências analisadas. Que seriam “direitos e deveres civis”? Civil remete à civilização, à cidadania, logo, esses “direitos e deveres civis” seriam outra definição possível para cidadania nesse discurso.

Alguns efeitos de sentidos que analisamos remetem ao social coletivo, que representa a sociedade como um organismo do qual os cidadãos fazem parte, outros expõem uma visão de cidadania um pouco distinta, na qual a sociedade não aparece como funcionando movida pelo grupo, mas sim pela soma das contribuições individuais sem que seja necessária organização. As marcas linguísticas que apontam esses efeitos de sentidos podem ser vistas em “atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças...respeito”. A noção envolvida nessas expressões é a de que a parte de cada um faz a diferença no todo, elas não falam apenas do social, mas de valores morais. Dizendo de outro modo, essas expressões chamam a atenção para a possibilidade do indivíduo não desejar ser cidadão, não se importar com a coletividade – atitudes que ele não tomaria se fosse solidário, se cooperasse com os outros, se não aceitasse as injustiças, se respeitasse e exigisse respeito. Cidadania aparece, então, como uma escolha individual.

Como contraponto às sequências discursivas apresentadas até agora, enunciadas pela posição-sujeito Autoridade, as seguintes não parecem assumir o mesmo posicionamento discursivo. Vejamos: SD IV – “A proposta **não pretende reduzir** os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim **definir os limites sem os quais** o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para **prosseguir os estudos e participar da vida social**” (PCN-EM, p. 6). A SD IV nega que pretenda reduzir os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Essa negação é índice do diálogo imaginário com o leitor, também imaginário – o professor, para quem se endereçam os PCNs. A que objeção responderia essa negação?

Para fins de análise, usemos um enunciado hipotético – mas nem por isso menos legítimo, já que a reconstrução do interdiscurso sempre tem um caráter hipotético



(COURTINE, 2007, p.128) – que represente a oposição do professor ao estabelecimento desses parâmetros: “Quer dizer que tudo o que eu sempre ensinei não vale? Quer dizer que a educação toda, agora, só deve ser direcionada para formar cidadãos?”. São muitas as queixas que ouvimos dos professores nesse sentido, e a resposta dos parâmetros confirma isso. A imagem do leitor e da questão que ele poderia colocar não é feita no vácuo; tais construções imaginárias são produzidas com base no interdiscurso – na memória discursiva no que diz respeito aos objetivos educacionais.

Mas, se não se pretende definir exatamente o que deve e o que não deve ser ensinado no ensino fundamental e médio, para que elaborar os PCNs? Para definir limites **mínimos**, “sem os quais” o aluno não poderia continuar estudando ou exercer sua cidadania. O uso de “sem os quais” é que aponta a possibilidade de um efeito de sentido de **mínimo**. Se nem tudo o que pode ser ensinado está nos PCN, surge um horizonte de mobilidade para o professor: respeitando esses limites mínimos, há liberdade para ensinar conteúdos e habilidades não necessariamente previstos nos parâmetros, desde que não se deixe de cumprir os tais limites mínimos. Quando o sujeito do discurso oficial assume essa postura, que dá certa liberdade ao professor, seu discurso torna-se menos autoritário e, em certa medida, polemiza-se.

A sequência V – “As propostas de **mudanças qualitativas** para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio **indicam** a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, **negociar significados**, cooperar, **de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania**, o **trabalho** e a continuidade dos **estudos**” (PCN-EM, p. 5) – também apela para a continuidade dos estudos e para a cidadania, com a diferença de mencionar – junto a essas finalidades – o trabalho. Tal referência talvez esteja relacionada ao nível médio, que essa SD regulamenta. Há referência às “mudanças qualitativas”. Poderíamos, simplesmente, vincular o sentido dessas mudanças àquela noção de melhora já cristalizada em nossa memória discursiva no que se relaciona com educação, mas esse não é o único sentido autorizado pelas condições de produção dessa sequência. Se fizermos uma remissão aos diversos discursos da/sobre a educação nas últimas quatro décadas, veremos que é recorrente a ideia de que a educação em nosso país é de baixa qualidade. Esse discurso nasceu praticamente com a educação massificada e persiste até hoje, alimentado pelos discursos sobre a educação – da mídia, dos professores, dos alunos. Ao governo, enquanto responsável/responsabilizado pelo fracasso, cabe liderar o encaminhamento de “mudanças qualitativas” – e não é desejável que seus discursos adquiram o tom de queixa.

Em virtude disso, as mudanças propostas nessa SD são voltadas às práticas de professor-aluno, no máximo exigindo participação da direção escolar, e incluem ensinar o aluno, de modo sistemático, a “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, **negociar significados**, cooperar, **de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho** e a continuidade dos estudos”. Talvez os professores e mesmo os alunos não discordem de nenhum dos sentidos atribuídos, aqui, à mudança qualitativa da educação. Eles concordariam, porém, que esses poderiam ser acrescentados de muitos outros – que quem sabe não coubessem no espaço discursivo dos PCNs – como o famoso aumento do investimento em educação, pelo Estado, que os próprios PCNs representam.

Apesar desse não-dito, o discurso oficial não pode ser encarado como um todo homogêneo, voltado sempre para os mesmos sentidos. Ainda na SD V, temos as atitudes de “**negociar significados**, cooperar”, que são exemplos de um discurso polêmico na categorização de Orlandi (1983) na medida em que permitem outras práticas/sentidos diferentes e até conflitantes com aqueles tradicionalmente cultivados no ambiente escolar. O sujeito enunciador do discurso que consente esses deslizamentos já não fala da posição-sujeito Autoridade, sua identificação já não é tão plena, tornando-se relativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento do texto é da ordem do simbólico, como destaca Indursky (2001, p. 33):

[...] o efeito-texto resulta da ilusão de que tudo o que devia ser dito foi dito, nada faltando e nada sobrando. Ele é dotado de começo, meio e fim. O efeito-texto é um espaço discursivo simbólico porque seu fechamento é simbólico e sua completude também o é. E o autor necessita destas duas ilusões – completude e fechamento – tanto para dizer como para concluir seu dizer

Levando tal pressuposto em consideração, tentaremos “costurar” os retalhos de discurso e de análise, a fim de criar um efeito de conclusão desse trabalho. A FD que analisei foi denominada Oficial, e é composta pelo discurso oficial – representado aqui por SDs recortadas dos PCN. Com base na construção teórica em torno da FD Oficial, formulei um quadro-resumo que ilustra as descobertas em relação à posição-sujeito dominante a partir de seu lugar social e discursivo:

**Quadro 1 – Posição-sujeito dominante desde seu lugar social e discursivo**

	Sobre a noção de cidadania e a	Sobre a importância de ensinar/aprender
--	--------------------------------	---

	formação do cidadão	Língua Portuguesa e Literatura
	FD Oficial	FDOficial
	Discurso Oficial	Discurso Oficial
Posição-sujeito	Autoridade: Proíbe e fixa os sentidos de cidadania. Impõe a formação de cidadãos como finalidade do ensino.	Autoridade: Define todo o ensino de LP e de Literatura voltado ao objetivo que é a formação da cidadania. Indica que a Literatura não deve ser disciplina autônoma e determina que os estudos literários façam parte do ensino de Português.

**Fonte:** Material produzido pela autora.

A FD Oficial distingue-se por sua função de **autoridade**. Por essa razão, a posição-sujeito que recebe o estatuto de forma-sujeito dessa FD é denominada **posição-sujeito Autoridade**. Caracterizamos a posição-sujeito Autoridade como a posição-sujeito que representa o que se espera de um representante do Aparelho Ideológico do Estado: que se apresente enquanto autoridade a ser respeitada; que defina diretrizes de trabalho; que esclareça o certo e o errado em sua área de atuação.

Na análise, divisamos uma única – embora heterogênea – formação ideológica determinando os discursos analisados, que chamamos de Formação Ideológica Educação. Dentro dessa mesma formação, há mais de uma forma de discursivização. Percebemos, no entanto, que muitas vezes o sujeito enunciador desse discurso assume uma posição de dar conselhos ou sugestões, deslizando para uma posição-sujeito que relativiza essa autoridade. Portanto, não há apenas uma maneira de identificar-se com a forma-sujeito: a heterogeneidade da formação discursiva aponta para a ambiguidade no interior da forma-sujeito, para sua fragmentação.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. [1985]. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BRASIL**. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 17/02/2018.
- BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COURTINE, Jean-Jacques. [1981] El Concepto de Formación Discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 119-141.
- ERNST-PEREIRA, Aracy. “Escovando” palavras: movimentos possíveis de interpretação. In: FANTI, Maria da Glória di; BARBISAN, Leci Borges. **Enunciação e Discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-102.
- ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, V. 36 n. 3, p. 817 a

833, set/dez, 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 23 de abril de 2015.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O Caráter Singular da Língua na Análise de Discurso. **Organon – Discurso, língua, memória**. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 35, 2003, p. 189-200. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>. Acesso em: 07 de março de 2016

HAROCHE, Claudine. PÊCHEUX, Michel. HENRY, Paul. [1971] A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 13-31.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy, FUCK, Susana Bornéo. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p. 28-41.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (orgs.). **Práticas Discursivas e Identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9-33.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

MITTMANN, Solange. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 6, n. 1, p. 85-101, jan./jun. 2010.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 9-17

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 159-185.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. [1975] In GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993. p. 183-252.

**APÊNDICE VI – Carta de Apresentação**



Porto Alegre, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a aluna Kelly Fernandes, pertencente ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, regularmente matriculada no *Seminário Avançado Análise de Discurso, pesquisa e educação*, e, ao mesmo tempo, solicitamos permissão para que possa realizar nesta instituição a pesquisa “*O que aconteceu com a escola cidadã?*”: *efeitos de sentidos sobre a escola por ciclos em Porto Alegre*.

O referido trabalho tem como temática a escola por ciclos em Porto Alegre. Seu principal objetivo envolve evidenciar sentidos de cidadania que ressoam, ou não, no discurso docente produzido numa escola ciclada da rede municipal de ensino de Porto Alegre a fim de compreender tanto as particularidades da instituição educacional quanto eventuais transformações nos sentidos de cidadania, considerando um recorte temporal que inicia na época de surgimento da escola ciclada e se estende até a atualidade. Somam-se alguns objetivos específicos a uma tal finalidade, a saber: 1. identificar relações (de repetição, oposição ou sobreposição) estabelecidas pelos discursos docentes manifestos numa escola por ciclos no que se refere aos sentidos de cidadania que nele ressoam; 2. compreender processos de assujeitamento evidenciados a partir da análise do discurso docente manifesto nesta escola; 3. apreender se discursos outros (como o da mídia, o do sindicato, o da política, por exemplo) afetam os discursos produzidos por docentes dessa escola.

Tal trabalho é de caráter obrigatório no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e visa, fundamentalmente, oportunizar um contato com o cotidiano escolar de modo a contribuir tanto com o desenvolvimento de pesquisa pela mestranda como com a própria instituição que a acolhe. A produção de dados será feita por meio de entrevista grupal, denominada Grupo Focal, a ser realizada com professores da escola.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético. Portanto, a identificação dos professores entrevistados será mantida em sigilo também.

Considerando a importância desta oportunidade de aproximação do trabalho docente e da realidade da escola à formação da mestranda, esperamos contar com a disponibilidade desta instituição para a concretização da proposta de trabalho em questão.

Desde já agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas.

Cordialmente,

Luís Henrique Sacchi dos Santos  
Coordenador do Programa  
de Pós-Graduação em Educação (UFRGS)

Dóris Maria Luzzardi Fiss  
Professora do Programa  
de Pós-Graduação em Educação (UFRGS)

**APÊNDICE VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: Arte, Linguagem, Currículo  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante

Sou estudante do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estou realizando a pesquisa “*O que aconteceu com a escola cidadã?*”: *efeitos de sentidos sobre a escola por ciclos em Porto Alegre*, sob orientação da professora Dóris Maria Luzzardi Fiss, cujo objetivo principal envolve evidenciar sentidos de cidadania que ressoam, ou não, no discurso docente produzido numa escola ciclada da rede municipal de ensino de Porto Alegre a fim de compreender tanto as particularidades da instituição educacional quanto eventuais transformações nos sentidos de cidadania, considerando um recorte temporal que inicia na época de surgimento da escola ciclada e se estende até a atualidade.

Somam-se alguns objetivos específicos a uma tal finalidade, a saber: 1. identificar relações (de repetição, oposição ou sobreposição) estabelecidas pelos discursos docentes manifestos numa escola por ciclos no que se refere aos sentidos de cidadania que nele ressoam; 2. compreender processos de assujeitamento evidenciados a partir da análise do discurso docente manifesto nesta escola; 3. apreender se discursos outros (como o da mídia, o do sindicato, o da política, por exemplo) afetam os discursos produzidos por docentes dessa escola.

Sua participação envolve duas entrevistas em grupo focal que serão gravadas, se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de uma hora e trinta minutos cada.

A participação nesse estudo é voluntária. Se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la/o.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá para a produção de conhecimento científico a respeito da escola por ciclos em Porto Alegre a partir de meu exercício de escuta atenta e interessada dos profissionais que, desenvolvendo seu trabalho nesta escola e sendo protagonistas dessa história, têm as melhores condições para discorrer a respeito de potencialidades e/ou inconsistências da proposta bem como sobre as transformações ocorridas ao longo dos 24 anos de sua existência se esse for o caso.



Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras pelo e-mail [kellyletrasufrgs@gmail.com](mailto:kellyletrasufrgs@gmail.com) (telefone 51 98546 2124) e e-mail [fiss.doris@gmail.com](mailto:fiss.doris@gmail.com) (telefone 33084157 – institucional).

Atenciosamente,

---

Kelly Fernandes

---

Local e data

---

Dóris Maria Luzzardi Fiss

---

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

## **APÊNDICE VIII – Tópicos Guia com Mecanismos de Controle**

## 1. SENTIDOS DE CIDADANIA NA ESCOLA: RELAÇÕES DE REPETIÇÃO, OPOSIÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO

Tópico Guia I (tópico guia selecionado para debate pelas professoras colaboradoras)

A escola por ciclos de formação, no Caderno Pedagógico 9 da Secretaria Municipal de Educação, é chamada *Escola Cidadã*.

Qual a importância da interdisciplinaridade, do diálogo e do planejamento integrado em uma escola que se propõe cidadã?

[...] as reuniões pedagógicas são uma CONQUISTA da rede municipal de Porto Alegre e, além disso, cumprem o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que determinam um trabalho interdisciplinar nas escolas. Nossos professores e professoras precisam planejar as atividades pedagógicas e construir planos integrados de ação, e TODOS os membros da equipe têm de participar. Para haver interdisciplinaridade, os profissionais das diferentes disciplinas precisam sentar e dialogar.

AF

Mecanismos de controle:

*Conquista democrática*

*Integrar ações*

*Diálogo entre disciplinas*

Tópico Guia II

A formação de um aluno cidadão está atrelada à ideia de rede? Qual o papel da escola nessa rede?

Caso haja interesse legítimo da atual gestão em elevar a aprendizagem dos estudantes, que repense por que a educação municipal está longe de constituir rede. As escolas municipais da Capital se localizam, em zonas de difícil acesso, sendo, para muitos alunos, o lugar onde há alimentação completa e acesso a diferentes artefatos culturais. No pátio, podem correr, brincar e conversar sem temer tiroteio. Não é incomum entrarmos em uma sala de aula de 4º Ano e verificar que um aluno ainda não está alfabetizado. Como de praxe, a família já foi chamada inúmeras vezes e ocorreram encaminhamentos do estudante a especialistas. Muitos precisam de psicólogos para tentar superar traumas sofridos na infância; outros, de fonoaudiólogos e oftalmologistas.

Há aí um rompimento na rede... nas tessituras que seriam necessárias para a construção dos saberes. Essa rede nem sempre funciona.

CN

Mecanismos de controle:

*Cidadania do público atendido*

*Necessidade de integração com rede de serviços*

*Interesse da gestão atual em uma escola cidadã*

### Tópico Guia III

Em que a organização da Escola Cidadã difere da escola tradicional seriada? A forma como ela se organiza se justifica ou se justificou em função do objetivo de formar cidadãos?

Fui aluno, minha mãe foi professora, meu filho é aluno, conheço algo dos sistemas de educação do Brasil e dos Estados Unidos, e nunca tive notícia dessa necessidade de as escolas cortarem meio dia de aula todas as semanas. Sempre tive aula de segunda a sexta, às vezes sábado, no mínimo das oito ao meio-dia, não raro tendo de voltar à escola à tarde para a educação física. Por que não pode ser assim nas escolas municipais de Porto Alegre?

DC

#### Mecanismos de controle:

*Autonomia escolar*

*Autonomia dos alunos*

*Especificidade da comunidade*

### Tópico Guia IV (tópico guia selecionado para debate pelas professoras colaboradoras)

Qual o papel do professor e do aluno na escola cidadã? De que forma se manifestaria a cidadania em cada uma dessas posições em jogo na escola?

Educação pública não é empresa. Todos somos donos. Cada elo da cadeia está legitimado para participar de todas as etapas de uma construção que é sempre social e provisória. [...] O debate é ideológico. Duas visões de mundo e de educação em confronto. Na primeira, toda a rede (aluno-professor-pais-funcionários...) é considerada. Na segunda, pretensamente, só o aluno.

JM

#### Mecanismos de controle:

*Professor cidadão*

*Aluno cidadão*

*Escola pública como construção para todos*

## **2. RELAÇÕES DE ASSUJEITAMENTO**

### Tópico Guia V (tópico guia selecionado para debate pelas professoras colaboradoras)

A Escola Cidadã se coloca de que forma em relação a uma visão mercadológica de ensino? O que seria um trabalho qualitativo do professor dentro da concepção de uma escola que forma para a cidadania?

[...] querer que cada minuto da carga horária seja cumprido dentro da sala de aula, sem espaço para atividades de planejamento, é uma visão mercadológica do ensino. Escola não é linha de montagem e o trabalho do professor não é quantitativo, mas qualitativo. Planejar é parte fundamental do processo pedagógico e isso deve ser feito dentro da carga horária dos profissionais na escola.

AF

Mecanismos de controle:

*Formação humana x formação de consumidores*

*Trabalho qualitativo x trabalho quantitativo*

*Importância de planejar*

Tópico Guia VI (tópico guia selecionado para debate pelas professoras colaboradoras)

A Escola Cidadã se distancia da escola tradicional seriada ao tratar da complexidade? Que relações os docentes encontram entre esse tratamento diferenciado e os índices do IDEB ou de outras avaliações externas?

Edgar Morin, sociólogo e teórico educacional, define complexidade como o que é construído por redes, que emerge das tessituras dos diferentes saberes, tempos e espaços de forma plural e não linear. Para ele, educação emerge do que é “tecido junto” de forma complexa e não fragmentada; parte de ações, retroações e acasos. [...]

O prefeito Nelson Marchezan Júnior afirma que é preciso melhorar os índices do IDEB. Para isso, apresenta nova proposta de rotina escolar aparentando desconhecer toda a complexidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A questão, no entanto, é que nós professores também gostaríamos que nossos alunos aprendessem mais, e para isso, nunca nos furtamos ao diálogo.

CN

Mecanismos de controle:

*Avaliação na escola cidadã*

*Aprendizagem e resultados*

*Como fazer os alunos aprenderem mais em uma perspectiva cidadã?*

Tópico Guia VII

Os professores da escola por ciclos de formação se identificam como “uma categoria sofrida”? De que forma relacionam esse sofrimento com a ideia de ser professores cidadãos?

A mudança que Marchezan propõe não causa nenhuma alteração traumática na rotina das escolas, pode ser implantada com facilidade, mas a reação dos professores é despropositada. Para quem não sabe do que se trata: o prefeito quer que os professores fiquem mais tempo com os alunos em sala de aula. São 15 minutos a mais de aula por semana para o professor, o que resulta em três horas e 45 minutos a mais para o aluno. Para o professor, pouco; para o aluno, muito. [...]

Os professores são uma categoria sofrida. Os professores são fundamentais para a sociedade. Por isso, eles têm muito a exigir. Mas por isso, também, há o que se exigir deles. Se não for sacrifício, pelo menos que seja boa vontade.

DC

Mecanismos de controle:

*Aprovação automática x progressão continuada*

*Exigências que fazem e que sofrem*

*Professores com regalias*

### Tópico Guia VIII

A escola por ciclos de formação é considerada cidadã por contemplar alunos com diferentes necessidades socioeducativas? Como isso afeta a cidadania de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo? E como se reflete nos resultados de avaliações externas?

Por que os resultados da educação de Porto Alegre medidos por certos testes não são bons? Seria possível refletir sobre esses testes: quem os elabora e com que ideologia? Em frente. Uma hipótese é esta: por ser uma rede mais inclusiva do que outras. Com quase 50% de inclusão, muitos alunos não chegam a se submeter às avaliações. Por ser uma rede que não tem a reprovação como meta, não faz uma peneira na base, enquanto outras deixam muitos pelo caminho e chegam apenas com os ditos “aptos” nos exames de instituições preocupadas exclusivamente com estatísticas.

*JM*

#### Mecanismos de controle:

*Escola excludente pode ser cidadã?*

*Incluir reduz aproveitamento?*

*As avaliações medem cidadania?*

## **3. AFETAÇÕES DO DISCURSO DOCENTE POR DISCURSOS OUTROS**

### Tópico Guia IX (tópico guia selecionado para debate pelas professoras colaboradoras)

Qual o espaço da democracia na Escola Cidadã? Que relações os professores encontram entre uma escola democrática, a sua valorização e abertura para o diálogo entre eles, pais e alunos?

Não estamos sozinhos nessa luta; os estudantes e seus pais estão ao nosso lado na busca por um ensino melhor, por uma cidade melhor. [...] Essa luta cresce nas demais escolas da rede e não cessará enquanto a voz das comunidades escolares não for ouvida.

Todo nosso apoio a quem vive a educação: estudantes, familiares, professores, equipes diretivas e funcionários das escolas.

[...] uma das dimensões fundamentais do ensino público é a GESTÃO DEMOCRÁTICA. Nossas escolas não são linhas de montagem controladas por capatazes, mas espaços horizontais de construção coletiva de conhecimentos e de práticas. Em vez de dialogar com as comunidades escolares e propor uma reforma que contemplasse a realidade das escolas e as necessidades dos estudantes e professores, o prefeito e seu secretário inventaram uma reforma que muda o que não precisa ser mudado e precariza as atividades pedagógicas.

*AF*

#### Mecanismos de controle:

*Gestão democrática da escola cidadã*

*Espaços escolares de exercício democrático*

*Entraves e desafios*

### Tópico Guia X

Que tipo de participação das comunidades escolares, incluindo pais e responsáveis, funcionários, alunos e professores, a Escola Cidadã espera? Que práticas ela incentiva para que essa interação aconteça? Qual a importância do professor mais valorizado, motivado e atualizado nessa escola?

[...] Rosane de Oliveira e David Coimbra colocam gasolina na fogueira de equívocos promovida pela atual gestão. Eles embasam suas opiniões com argumentos rasos. Ao expor o salário dos docentes, buscam manipular a opinião pública com a ideia de quão egoístas são os professores. Assim, os colunistas reforçam o senso comum de que, neste país, professor tem que ganhar mal acumulando perdas e escolas para sobreviver com o apertado orçamento.

[...] Envie os professores que faltam nas escolas. Deixe os estudantes se alimentarem em escalas com orientação e incentivo dos seus professores. Destine monitores concursados para atender os alunos de inclusão nas escolas. Não imponha decretos de forma arbitrária.

Construa mudanças dialogando com professores, pais e alunos.

CN

#### Mecanismos de controle:

*Luta dos professores por qualidade*

*Espaços municipais de exercício democrático*

*Entraves e desafios*

### Tópico Guia XI

A escola por ciclos de formação atinge plenamente seu objetivo de formar para a cidadania? Se sim, de que modo ela faz isso? Se não, o que é necessário para que isso aconteça? Como os professores municipais caracterizam a educação que se engendra na escola ciclada?

Você, assalariado, decide os horários da empresa em que trabalha?

Os professores poderiam perfeitamente aceitar a mudança e colaborar para que fosse aperfeiçoada. Mas, não. O que há é manha.

O brasileiro se tornou um povo manhoso. [...] Os filhos do trabalhador recebem educação precária. [...]

Nós brasileiros vivemos reclamando da falta de atenção do poder público com o ensino.

Quando um dirigente apresenta uma ideia que pode melhorar a situação, a resposta é birrenta.

Dá a impressão de que o único problema da educação é o salário dos professores. Pague R\$ 10 mil por mês para cada professor e o Brasil estará salvo.

Não é assim.

DC

#### Mecanismos de controle:

*Desafios reais a uma educação cidadã*

*Papel do aluno, do professor e da comunidade*

*Peso da valorização moral e salarial*

Tópico Guia XII (tópico guia selecionado para debate pelas professoras colaboradoras)

Que futuro os professores vislumbram para a Escola Cidadã? Afinal, o que aconteceu e o que acontecerá com esse projeto de educação popular?

É preciso melhorar.

Mas será que a maneira de fazer isso é obrigando professores a passar quase todo tempo em sala de aula sem espaço nem condições para estudo, atualização e renovação? Estigmatizar professores como preguiçosos que encontram subterfúgios para fugir da escola não ajuda. Não compreender a diferença entre compensação de tempo já trabalhado, planejamento e folga é simplificar para tentar impor uma concepção de mundo. Cada governo tem direito de executar suas ideias, mas deve estar pronto para receber críticas e enfrentar resistências. Na educação o diálogo coletivo é norma.

*JM*

*Mecanismos de controle:*

*Possibilidades de uma escola cidadã*

*Necessidade de uma escola cidadã*

*Resistência da escola cidadã*



**APÊNDICE IX – Questionário de Apoio à Pesquisa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: Arte, Linguagem, Currículo**  
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss**  
**MESTRANDA: Kelly da Silva Fernandes**

**Questionário de Apoio à Pesquisa de Mestrado em Educação:**

**“O que aconteceu com a escola cidadã?”:**  
**efeitos de sentidos sobre a escola por ciclos em Porto Alegre**

Nome:

Data de nascimento:

Data de ingresso na rede municipal de Porto Alegre como professora:

Tu trabalhaste antes na rede? Em qual função? Data de ingresso na rede municipal de Porto Alegre:

Formação universitária no curso de:

Instituição:

Período:

Pós-Graduação?

Instituição:

Período:

Tu cursaste Magistério de nível médio?

Instituição:

Período:

Tu tens filhos? Qual a idade?

Teus filhos cursaram/cursam escola: ( ) particular ( ) municipal ( ) estadual ( )  
outra: \_\_\_\_\_

Função/funções exercida(s) atualmente na escola:

Turnos: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

Ano-ciclos atendidos atualmente:

**APÊNDICE X – Material preparado para a realização do Grupo Focal**

### Tópico Guia I

A escola por ciclos de formação, no Caderno Pedagógico 9 da Secretaria Municipal de Educação, é chamada *Escola Cidadã*.

Qual a importância da interdisciplinaridade, do diálogo e do planejamento integrado em uma escola que se propõe cidadã?

[...] as reuniões pedagógicas são uma CONQUISTA da rede municipal de Porto Alegre e, além disso, cumprem o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que determinam um trabalho interdisciplinar nas escolas. Nossos professores e professoras precisam planejar as atividades pedagógicas e construir planos integrados de ação, e TODOS os membros da equipe têm de participar. Para haver interdisciplinaridade, os profissionais das diferentes disciplinas precisam sentar e dialogar.

AF

### Tópico Guia II

A formação de um aluno cidadão está atrelada à ideia de rede? Qual o papel da escola nessa rede?

Caso haja interesse legítimo da atual gestão em elevar a aprendizagem dos estudantes, que repense por que a educação municipal está longe de constituir rede. As escolas municipais da Capital se localizam, em zonas de difícil acesso, sendo, para muitos alunos, o lugar onde há alimentação completa e acesso a diferentes artefatos culturais. No pátio, podem correr, brincar e conversar sem temer tiroteio. Não é incomum entrarmos em uma sala de aula de 4º Ano e verificar que um aluno ainda não está alfabetizado. Como de praxe, a família já foi chamada inúmeras vezes e ocorreram encaminhamentos do estudante a especialistas. Muitos precisam de psicólogos para tentar superar traumas sofridos na infância; outros, de fonoaudiólogos e oftalmologistas.

Há aí um rompimento na rede... nas tessituras que seriam necessárias para a construção dos saberes. Essa rede nem sempre funciona.

CN

### Tópico Guia III

Em que a organização da Escola Cidadã difere da escola tradicional seriada? A forma como ela se organiza se justifica ou se justificou em função do objetivo de formar cidadãos?

Fui aluno, minha mãe foi professora, meu filho é aluno, conheço algo dos sistemas de educação do Brasil e dos Estados Unidos, e nunca tive notícia dessa necessidade de as escolas cortarem meio dia de aula todas as semanas. Sempre tive aula de segunda a sexta, às vezes sábado, no mínimo das oito ao meio-dia, não raro tendo de voltar à escola à tarde para a educação física. Por que não pode ser assim nas escolas municipais de Porto Alegre?

DC

#### Tópico Guia IV

Qual o papel do professor e do aluno na escola cidadã?  
De que forma se manifestaria a cidadania em cada uma  
dessas posições em jogo na escola?

Educação pública não é empresa. Todos somos donos.  
Cada elo da cadeia está legitimado para participar de  
todas as etapas de uma construção que é sempre social  
e provisória.

[...] O debate é ideológico. Duas visões de mundo e de  
educação em confronto. Na primeira, toda a rede (aluno-  
professor-pais-funcionários...) é considerada. Na  
segunda, pretensamente, só o aluno.

JM

### Tópico Guia V

A Escola Cidadã se coloca de que forma em relação a uma visão mercadológica de ensino? O que seria um trabalho qualitativo do professor dentro da concepção de uma escola que forma para a cidadania?

[...] querer que cada minuto da carga horária seja cumprido dentro da sala de aula, sem espaço para atividades de planejamento, é uma visão mercadológica do ensino. Escola não é linha de montagem e o trabalho do professor não é quantitativo, mas qualitativo. Planejar é parte fundamental do processo pedagógico e isso deve ser feito dentro da carga horária dos profissionais na escola.

AF



### Tópico Guia VI

A Escola Cidadã se distancia da escola tradicional seriada ao tratar da complexidade? Que relações os docentes encontram entre esse tratamento diferenciado e os índices do IDEB ou de outras avaliações externas?

Edgar Morin, sociólogo e teórico educacional, define complexidade como o que é construído por redes, que emerge das tessituras dos diferentes saberes, tempos e espaços de forma plural e não linear. Para ele, educação emerge do que é "tecido junto" de forma complexa e não fragmentada; parte de ações, retroações e acasos. [...]

O prefeito Nelson Marchezan Júnior afirma que é preciso melhorar os índices do IDEB. Para isso, apresenta nova proposta de rotina escolar aparentando desconhecer toda a complexidade da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A questão, no entanto, é que nós professores também gostaríamos que nossos alunos aprendessem mais, e para isso, nunca nos furtamos ao diálogo.

CN

### Tópico Guia VII

Os professores da escola por ciclos de formação se identificam como "uma categoria sofrida"? De que forma relacionam esse sofrimento com a ideia de ser professores cidadãos?

A mudança que Marchezan propõe não causa nenhuma alteração traumática na rotina das escolas, pode ser implantada com facilidade, mas a reação dos professores é despropositada.

Para quem não sabe do que se trata: o prefeito quer que os professores fiquem mais tempo com os alunos em sala de aula. São 15 minutos a mais de aula por semana para o professor, o que resulta em três horas e 45 minutos a mais para o aluno. Para o professor, pouco; para o aluno, muito. [...]

Os professores são uma categoria sofrida. Os professores são fundamentais para a sociedade. Por isso, eles têm muito a exigir. Mas por isso, também, há o que se exigir deles. Se não for sacrifício, pelo menos que seja boa vontade.

DC

### Tópico Guia VIII

A escola por ciclos de formação é considerada cidadã por contemplar alunos com diferentes necessidades socioeducativas? Como isso afeta a cidadania de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo? E como se reflete nos resultados de avaliações externas?

Por que os resultados da educação de Porto Alegre medidos por certos testes não são bons?

Seria possível refletir sobre esses testes: quem os elabora e com que ideologia? Em frente. Uma hipótese é

esta: por ser uma rede mais inclusiva do que outras. Com quase 50% de inclusão, muitos alunos não chegam a se submeter às avaliações. Por ser uma rede que não tem a reprovação como meta, não faz uma peneira na base, enquanto outras deixam muitos pelo caminho e chegam apenas com os ditos "aptos" nos exames de instituições preocupadas exclusivamente com estatísticas.

JM

### Tópico Guia IX

Qual o espaço da democracia na Escola Cidadã? Que relações os professores encontram entre uma escola democrática, a sua valorização e abertura para o diálogo entre eles, pais e alunos?

Não estamos sozinhos nessa luta; os estudantes e seus pais estão ao nosso lado na busca por um ensino melhor, por uma cidade melhor. [...] Essa luta cresce nas demais escolas da rede e não cessará enquanto a voz das comunidades escolares não for ouvida.

Todo nosso apoio a quem vive a educação: estudantes, familiares, professores, equipes diretivas e funcionários das escolas.

[...] uma das dimensões fundamentais do ensino público é a GESTÃO DEMOCRÁTICA. Nossas escolas não são linhas de montagem controladas por capatazes, mas espaços horizontais de construção coletiva de conhecimentos e de práticas. Em vez de dialogar com as comunidades escolares e propor uma reforma que contemplasse a realidade das escolas e as necessidades dos estudantes e professores, o prefeito e seu secretário inventaram uma reforma que muda o que não precisa ser mudado e precariza as atividades pedagógicas.

AF

### Tópico Guia X

Que tipo de participação das comunidades escolares, incluindo pais e responsáveis, funcionários, alunos e professores, a Escola Cidadã espera? Que práticas ela incentiva para que essa interação aconteça? Qual a importância do professor mais valorizado, motivado e atualizado nessa escola?

[...] Rosane de Oliveira e David Coimbra colocam gasolina na fogueira de equívocos promovida pela atual gestão. Eles embasam suas opiniões com argumentos rasos. Ao expor o salário dos docentes, buscam manipular a opinião pública com a ideia de quão egoístas são os professores. Assim, os colunistas reforçam o senso comum de que, neste país, professor tem que ganhar mal acumulando perdas e escolas para sobreviver com o apertado orçamento.

[...] Envie os professores que faltam nas escolas. Deixe os estudantes se alimentarem em escalas com orientação e incentivo dos seus professores. Destine monitores concursados para atender os alunos de inclusão nas escolas. Não imponha decretos de forma arbitrária.

Construa mudanças dialogando com professores, pais e alunos.

CN

### Tópico Guia XI

A escola por ciclos de formação atinge plenamente seu objetivo de formar para a cidadania? Se sim, de que modo ela faz isso? Se não, o que é necessário para que isso aconteça? Como os professores municipais caracterizam a educação que se engendra na escola ciclada?

Você, assalariado, decide os horários da empresa em que trabalha?

Os professores poderiam perfeitamente aceitar a mudança e colaborar para que fosse aperfeiçoada. Mas, não. O que há é manha.

O brasileiro se tornou um povo manhoso. [...] Os filhos do trabalhador recebem educação precária. [...]

Nós brasileiros vivemos reclamando da falta de atenção do poder público com o ensino. Quando um dirigente apresenta uma ideia que pode melhorar a situação, a resposta é birrenta. Dá a impressão de que o único problema da educação é o salário dos professores. Pague R\$ 10 mil por mês para cada professor e o Brasil estará salvo.

Não é assim.

DC

### Tópico Guia XII

Que futuro os professores vislumbram para a Escola Cidadã? Afinal, o que aconteceu e o que acontecerá com esse projeto de educação popular?

É preciso melhorar.

Mas será que a maneira de fazer isso é obrigando professores a passar quase todo tempo em sala de aula sem espaço nem condições para estudo, atualização e renovação? Estigmatizar professores como preguiçosos que encontram subterfúgios para fugir da escola não ajuda. Não compreender a diferença entre compensação de tempo já trabalhado, planejamento e folga é simplificar para tentar impor uma concepção de mundo. Cada governo tem direito de executar suas ideias, mas deve estar pronto para receber críticas e enfrentar resistências. Na educação o diálogo coletivo é norma.

JM