

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

**DA PEDAGOGIA À ESCOLA: SENTIDOS
SOBRE PROFISSÃO PROFESSORA**

Maria Fátima Castilho

**Porto Alegre/RS
2002**

Maria Fátima Castilho

**DA PEDAGOGIA À ESCOLA: SENTIDOS
SOBRE PROFISSÃO PROFESSORA**

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.

Orientadora:

Prof^ª. Dra. Regina Maria Varini Mutti

**Porto Alegre /RS
2002**

Às minhas filhas Andressa Kéllen e Vanessa Héllen pelo amor, pelo carinho e por acreditarem no meu sonho, na minha força de vontade e perseverança; pela presença, pela ausência, por terem proporcionado momentos de tranqüilidade que tornaram possível a realização deste trabalho, apesar dos momentos de angústia no decurso dessa caminhada.

Ao meu pai João, minha mãe Izolina e minha irmã Talita, que sempre me apoiaram, e hoje, mesmo em outro plano da vida, se fizeram presentes nas horas em que eu parecia me fraquejar .

AGRADECIMENTOS

As palavras de agradecimento constituem um entrelaçamento discursivo que constrói o dizer, marcado pelo que não consegui dizer. Nesse sentido, agradeço

À professora Dra. Regina Maria Varini Mutti, pelo profissionalismo e pelos caminhos apontados; por permitir minhas idas e vindas no fazer desta dissertação; por compreender o meu jeito de ser sujeito neste trabalho. Minha gratidão, pela forma carinhosa e amiga que sempre dispensou durante este percurso, marcando a nossa convivência.

À Profª.Dra. Maria Estela Dal Pai Franco pela coordenação do Programa (Minter) e por acreditar no meu profissionalismo.

Ao Prof. Dr. José Manuel Ruiz Calleja, que jamais desacreditou no meu trabalho e com quem em muitos momentos dividi minhas angústias, o meu carinho.

Às professoras-egressas do curso de Pedagogia do Campus de Sinop, que no seu dizer sobre “ser professora” possibilitaram o corpus deste trabalho, a minha gratidão.por terem viabilizado não só a pesquisa, mas sobretudo o repensar da minha posição como professora universitária.

À Prof^a Msc. Tânia Pitombo de Oliveira do Campus Universitário de Sinop/ UNEMAT pelas contribuições nos primeiros momentos desta pesquisa quando eram tecidos seus primeiros fios. Meu afeto pelo diálogo, como base para que minhas palavras iniciais pudessem trazer sentidos tão importantes para este trabalho.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa: Dóris, Marlene, Rafael e Léo, pelo apoio, pelo incentivo e carinho nesta caminhada. Obrigada pelo companheirismo e a ternura presentes no nosso convívio que minimizavam as minhas aflições.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação pela forma carinhosa que sempre dispensaram, quando solicitados.

Ao Onofre, uma pessoa especial, um filho, a quem devo muito, que sempre esteve pronto a me atender, quando o computador parecia não entender o sentido de tudo isso para mim. O meu afeto, a minha gratidão pelas contribuições na digitação e organização dos aspectos técnicos deste trabalho

À minha amiga Marli (POA) e seu filho Robson pelo carinho e pelas confidências que nos momentos de saudades das minhas filhas me faziam adormecida, como se estivesse driblando a melancolia.

À dona Leontina (mamãe gaúcha), com quem muito aprendi, minha gratidão, pelos "minha filhinha" num momento tão significativo da minha vida, quando eu já não podia contar mais com minha mãe para assim me chamar. O meu afeto pelas lindas histórias de vida que me contava e os saborosos lanchinhos.

Ao Ivan Carlos, meu amigo especial, da mesma forma a minha eterna gratidão pela acolhida em sua casa, pelos gestos carinhosos e toda a atenção dispensada, como formas de apoio para a conclusão deste trabalho.

Ao Carlos Ivan, um filho especial, meigo e carinhoso, o meu afeto pela maneira carinhosa com que me recebeu; o meu muito obrigada pelas contribuições nos momentos em que eu e o computador não falávamos a mesma linguagem.

Ao Acelino, da SELASOLT Consultoria e Sistemas Ltda (POA), funcionário da UFRGS. Um jovem amável, um competente profissional, que nunca soube dizer não quando solicitado. Obrigada pelo auxílio técnico prestado e pela demonstração de solidariedade.

À minha amiga Prof^a. Marilda Dias do Campus Universitário de Sinop/ UNEMAT, pelas confidências e com quem dividi todos os momentos de angústia e que sempre soube me ouvir me dando força e coragem.

À Prof^a Marli Cichelero do Departamento de Letras da UNEMAT/Sinop/MT o meu carinho pela contribuição. Valeu, minha amiga.

Ao meu jovem médico, meu sobrinho Michell, que torceu por mim para que eu chegasse ao final dessa luta.

À minha "filha" Helena, que me acompanhou nesta luta desde os primeiros momentos, o meu carinho.

Ao meu genro Roebster e ao meu netinho Royther Patrick que apesar de não compreenderem o significado de tudo isto, também sofreram comigo nessa caminhada.

Um agradecimento com sabor de saudade:

Em especial, o meu afeto aos meus irmãos João Carlos, Cristina e Maria das Graças pelas orações, pelas palavras de conforto e incentivo, num momento tão difícil da minha vida pela perda (no decorrer desta caminhada) da nossa mãe, pessoa que tanto amávamos. Minha eterna gratidão por acreditarem em mim e pela força irrestrita para que eu pudesse chegar ao final desta etapa, tão significativa para minha vida pessoal e para minha realização profissional.

À força suprema, o meu Deus, que nunca me desamparou.

Esta profissão precisa de se dizer e de contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p.9).

SUMÁRIO

RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
1. SITUANDO A QUESTÃO DA PESQUISA.....	15
1.1 Um primeiro fio significativo (muitas interpretações).....	15
1.2 Tensão...sob o olhar profissional.....	16
1.3 Um pouco da história do curso de Pedagogia em Sinop-MT.....	23
1.4 Objetivos.....	29
2. DEMARCANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	31
2.1 A formação do educador no curso de Pedagogia.....	31
2.2 A discussão atual sobre os cursos de Pedagogia.....	39
2.3 Em síntese: ser professora pedagoga.....	42
2.4 A Análise de Discurso: o quê? Por quê? Para quê?.....	45
2.4.1 O sujeito e a produção de sentidos na Análise de Discurso.....	50
3. TECENDO OS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS.....	64
3.1 A definição dos critérios para o envolvimento das escolas.....	64
3.2 A construção das entrevistas.....	67
3.3 Elas não quiseram falar: uma questão de silêncio...mas também de sentidos.....	70
3.4 Os procedimentos analíticos.....	74
4 . A ANÁLISE.....	77
4.1 O funcionamento discursivo da negação.....	78
4.2 A análise da marca lingüístico-discursiva “não”.....	80

4.3 O funcionamento discursivo da marca lingüístico-discursiva “tem que”	127
4.4 A análise da marca lingüístico-discursiva “tem que”.....	130
5. CONCLUSÕES.....	158
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
7 ANEXOS.....	169
7.1 Dicionários e Gramáticas Consultados.....	169
7.2 Documentos Consultados.....	169

RESUMO

Este trabalho de dissertação tem como objetivo contribuir para os estudos sobre os processos formativos (universidade e escola) do sujeito – professora, graduado em Pedagogia, licenciado para atuar como professora, no sistema de ensino, na especificidade dessa graduação. Ao focar este tema entendo ser a formação inicial importantíssima e o curso um lugar muito precioso para formar o profissional da educação.

A investigação sobre a qual me debruço inscreve-se no campo da educação, especialmente na área de formação de professores, no campo da Pedagogia e na Análise de Discurso, conforme a linha teórica de Pêcheux. O meu estudo é guiado pelas noções teóricas que envolvem sujeito, discurso e produção de sentidos, na inter-relação entre língua e acontecimento.

Ao situar a problemática na perspectiva discursiva, busco saber como os discursos produzidos no curso de formação inicial e no trabalho pedagógico têm contribuído e interferido na produção de sentidos sobre " ser professora ".

Sem me esquecer que o sujeito significa a partir de outros " já ditos " que povoam o seu dizer, busco evidenciar efeitos de sentidos manifestados na linguagem das professoras egressas do curso de Pedagogia de Sinop/MT, tendo em vista três enfoques: a legislação educacional, e em especial sobre o curso de Pedagogia e sua discussão atual; a relação entre a formação universitária e a prática na escola, e o trabalho pedagógico. Procuro configurar o modo como o " ser professora ", nas dimensões estudadas, adquire sentido no dizer das professoras egressas na escola.

Para o estudo do funcionamento discursivo, defini as marcas lingüístico-discursivas "*não e tem que*" - que assinalam a presença de discursos vários no dizer da professora, considerado em sua heterogeneidade.

O meu gesto interpretativo me leva a constatar que ambas as marcas, com efeitos de sentidos vários que foram analisados, se coadunam e se afluem para uma posição discursiva, relacionada à afirmação do sujeito-professora, gerando um efeito de certeza do seu saber - fazer, demonstrando segurança no exercício da profissão, entendida, num sentido restrito, como a relação pedagógica efetivada na sala de aula.

ABSTRACT

This dissertation work has the aim to give help for the studies about the formative process (university or school) of the subject-teacher, Graduate in Pedagogy, licensed practical teacher, in the teaching system, particularity in this graduation. Focusing this theme, I notice to be the beginning formation so important and the course a place really valuable to form the educational worker.

The investigation I think over is about the educational field, especially on the teachers training, in the Pedagogy field and discourse analysis, according to Pecheux theory, considering this last one, the theoretical-methodological reference in all my work long. My study is bound for theory notions that involve subject, discourse and meaning production, between language and happening interrelation.

Locating the problem posing on the discourse perspective, I look for knowing about the discourses produced at the beginning formation course and in the pedagogic work has helped and influenced on meaning production about 'to be teacher'.

Including that the subject means starting from the others 'already said' that is her saying, I search for showing effects of meanings expressed in the language from the already graduated teachers, having in mind three views: the educational legislation, and in special on the Pedagogy course and the real discussion; the university formation and practice ratio at school and the pedagogic work. I look for arranging the way 'to be teacher', on learning dimension, get meaning on saying of the already graduated teachers at school.

To the study of the discourse functioning, I defined the linguistics-discourse markers ‘no and have to’ - which recognize the presence of several discourses on teacher’s saying, considering her heterogeneity.

My interpretative way takes me to conclude that both the markers, with effects of several meanings which were analyzed flow to a discourse claim, related to the assertion to the subject-teacher, producing an effect of the exact knowledge, expressing security in the professional practice, noticed, in a limited meaning, as the strict pedagogic relation, effected in the classroom.

SITUANDO A QUESTÃO DA PESQUISA

O homem é um animal inserido em tramas de significação que ele mesmo teceu. (GEERTZ, 1996, p.20, apud CUNHA, 2000)

1.1 Um primeiro fio significante (muitas interpretações)

A minha história profissional começa na década de setenta, numa cidade do interior mato-grossense, denominada Mirassol D' Oeste.

No entrelaçar dos fios constitutivos da minha vida profissional, o curso Colegial de Formação de Professores para o Ensino Primário concluído no ano de 1972, em Araçatuba (SP), deu-me a oportunidade de iniciar a função docente em escolas públicas do estado de Mato Grosso no ano de 1976. À medida que os anos foram transcorrendo sentia cada vez mais forte a necessidade de buscar a formação superior, não somente porque eu queria, mas, sobretudo porque a realidade vivenciada exigia a qualificação profissional.

A busca da formação superior em Pedagogia, portanto, emergia da necessidade de articular diferentes saberes constituídos em diferentes espaços e tempos, para saber utilizar o conhecimento produzido, de maneira ética, na minha atuação profissional. Isso significa dizer: avaliar as conseqüências desses conhecimentos e assim acompanhar, participar e agir no mundo e sobre o mundo em constantes mudanças, em especial, saber lidar com tudo isso na sala de aula junto com os alunos.

No ano de 1991/2 ingressei como aluna no curso de Pedagogia, Campus Universitário de Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Concomitantemente, desenvolvendo atividades docentes na Escola Estadual de 1º Grau "12 de Outubro", no município de Mirassol D' Oeste, a cada dia fortalecia a vontade de poder compor o quadro de docentes dessa Universidade para poder contribuir muito mais com a formação do pedagogo.

Considerando os meus referenciais teóricos naquela fase da minha profissão e as experiências vivenciadas ao longo das minhas atividades profissionais, parecia que o curso não correspondia às minhas expectativas enquanto educadora e acadêmica. Não se materializavam, em decisões político-pedagógicas, os saberes que - no meu entendimento - a formação superior poderia me oferecer como subsídios para qualificar e aperfeiçoar minha prática pedagógica.

Nesse contexto, sempre me questionava sobre a Pedagogia enquanto ciência investigativa; ao mesmo tempo, compreendia que fazer a faculdade de Pedagogia, por si, não provoca mudanças, pois o curso idealiza um conjunto de saberes, habilidades, percepções, valores, concepções, posturas e meios para a ação educativa, mas quem deve agir efetivamente são os educadores, e por isso essa ponte entre os saberes produzidos no processo de formação superior e a minha prática pedagógica era significativa para a legitimação da minha profissionalidade.

1.2. Tensão...Sob o olhar profissional

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis conseqüências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável. (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 11)

Início esta parte da minha dissertação, formulando um questionamento: será possível falar da prática pedagógica como algo distante, sem dela fazer parte? Acredito que não seja impossível, mas sim, diferente. Os olhares são outros, porque as palavras também não são as mesmas. E mais, os sentidos se entrelaçam, se articulam e sempre serão outros, diferentes.

Se assim compreendo, ou seja, ser mais fácil falar daquilo que, pelas minhas experiências conheço, posso enxergar a realidade educacional de diferentes prismas. Então, sobre qualquer questão no campo educativo, é importante ter, pelo menos, dois tipos de olhares: um primeiro imediato, de curto alcance - o meu cotidiano profissional - e um segundo olhar, mais amplo, mais profundo - a minha dissertação. Refiro-me aqui, não a esse olhar que nos ajuda a resolver os problemas cotidianos e não nos permite levantar os olhos. Falo do outro olhar. Tento ultrapassar esse olhar tímido, e buscar novos horizontes, bem mais longínquos. Esse olhar que atravessa fronteiras numa busca constante de sentidos na vida profissional. Vamos, portanto à história do olhar profissional.

Tendo concluído minha graduação no ano de 1995, tive a oportunidade de me submeter ao teste seletivo de ingresso na UNEMAT, passando a compor o quadro de docentes da instituição. No início do ano de 1998, me inscrevi no Concurso Público para provimento de Cargos na Carreira do Magistério Superior, na área de Metodologia do Ensino Fundamental, tomando posse no Município de Sinop /MT. Como o concurso destinava-se a apenas 20 horas de exercício docente, e eu era professora também efetiva no sistema estadual de ensino, em exercício numa escola estadual, o pouco tempo disponível me impedia viver a Universidade, participar efetivamente das discussões e decisões político- pedagógicas da academia, mais especificamente do curso de Pedagogia, e buscar a produção científica, pois até então me dedicava apenas a uma função da universidade: o ensino.

As atividades desenvolvidas na escola estadual me possibilitaram perceber o quanto nós, professores universitários, somos discriminados pelos próprios colegas profissionais, atuantes em escolas públicas no Ensino Fundamental, que nos vêem numa posição privilegiada tanto do ponto de vista do conhecimento, quanto do ponto de vista da remuneração salarial, o que parece causar, até certo ponto, uma divisão na classe.

O que se me apresentava nas relações e atividades desenvolvidas naquele contexto profissional, no Campus Universitário, eram formas de resistências, principalmente da parte

da Prefeitura Municipal de Sinop/ MT, na gestão correspondente ao período de 1997 a 2000. Por um lado, reclamava-se da insignificante inserção da universidade na realidade educacional das escolas públicas, visando à melhoria do ensino na questão da redução dos índices de evasão e repetência, por outro, de certa forma, tínhamos condições de possibilidades emergentes para que a Universidade, por intermédio de projetos de pesquisa e programas de qualificação, pudéssemos contribuir com a realidade da educação básica no Município.

Tudo isso me incomodava e, cada vez mais, era muito forte a vontade de viver efetivamente a Universidade e passar a desenvolver atividades não só de ensino, mas práticas investigativas como formas de mergulho na realidade - da qual passei a fazer parte- enquanto professora no Campus Universitário de Sinop-MT - para intervir, interpretativa e interativamente, nos conhecimentos produzidos nos espaços institucionais, e vislumbrava essa possibilidade mediante a pós-graduação em nível de mestrado.

Nessa complexa realidade, do meu ponto de vista, me deparava com diferentes práticas discursivas produzidas nessas diversas instituições - Universidade, Secretaria de Educação e Escolas - que, materializadas sob relações de poder, faziam com que o trabalho em parceria não encontrasse terreno, mas sim formas autoritárias de gestão, principalmente por parte da Prefeitura Municipal.

Diante desse contexto de jogo de forças, dia após dia, minhas inquietações se afluavam e se corporificavam nas minhas aulas junto aos acadêmicos, com discussões calorosas e algum embate, no sentido de buscar respostas mais precisas a uma relação que me parecia tão tumultuada, entre Universidade e Escola. Então, muitos questionamentos surgiam:

↳seria uma incapacidade da instituição universitária, naquele contexto, de participar das decisões político-pedagógicas, enquanto pólo de construção e diálogo de saberes?

↳para que e para quem se produziam conhecimentos na universidade?

↳do ponto de vista ético, como os conhecimentos produzidos no curso de pedagogia iam sendo apropriados e utilizados, na prática, pela professora egressa?

Diante desse quadro, construí o projeto de pesquisa “Educando: uma construção coletiva e cidadã”, proposto ao Departamento de Pedagogia no ano de 1999, o qual assinalou o meu objeto de investigação no Mestrado. O referido projeto tinha como objetivo discutir a ética no currículo escolar da Educação Infantil e *nos Primeiros Anos*¹ do Ensino Fundamental.

Com essa propositura, o projeto a que faço referência oportunizava investigar valores veiculados na e pela escola, na tentativa de buscar novas formas de pensar e agir no trabalho docente para a nossa formação ética, enquanto professores e alunos do curso de Pedagogia. Um outro objetivo do projeto era estreitar as relações políticas com a Prefeitura Municipal, no sentido de propiciar um trabalho em parceria, contribuir para a inserção da universidade na comunidade escolar, bem como para a auto - afirmação da instituição junto ao governo municipal.

Ao longo das atividades desenvolvidas no projeto Educando: uma construção coletiva e cidadã, os professores (porque participavam homens e mulheres), sem serem questionados, num desabafo falavam de suas angústias, necessidades teóricas e práticas, insatisfações; uns (egressos) com a formação pedagógica em nível superior concluída, outros com a formação em processo. Na opinião de alguns desses acadêmicos em formação e de alguns professores egressos do curso, a formação pedagógica pouco vinha contribuindo com a prática em sala de aula. Fui percebendo dia após dia que algo estava errado. O que estaria acontecendo?

Como coordenadora do referido projeto comecei, então, a criar situações e momentos de reflexão para oportunizar-lhes que expressassem cada vez mais suas angústias e expectativas com relação à formação, com o objetivo de pensar sobre os caminhos que pudessem nos levar a um diálogo mais coerente na formação desse profissional, pois a nossa prática, enquanto professores do Curso de Pedagogia, também estava sendo questionada.

Como sempre, procurei desenvolver as atividades de ensino pautadas na problematização das experiências vivenciadas em sala de aula no processo ensino-aprendizagem dos primeiros anos da criança na escola. Era muito comum, no cotidiano de minhas aulas, ouvir dos meus alunos e alunas que *o curso deveria proporcionar-lhes*

¹ Terminologia utilizada na Proposta da Escola Ciclada na Educação do Estado de Mato Grosso, 2000.

conhecimentos práticos, como recursos e técnicas didático/metodológicas, como qualificativos da ação docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Alguns acadêmicos, no decorrer das disciplinas, diziam que questões teóricas eram apenas discursos vazios e inócuos. Queriam saber “receitas” de como ensinar isso, como ensinar aquilo...

Em outras palavras: demonstravam preocupação com “o como ensinar”, e não com o “para que ensinar”, tampouco pareciam preocupados em construir uma postura reflexiva frente a sua profissionalidade, pelo menos com questionamentos aparentemente simples, mas muito significativos para a re-significação da nossa função docente, como estes:

☞o que é ser professor?

☞qual é a função docente?

☞como e o que se aprende no curso serve ao exercício profissional?

☞o que é ser um professor competente?

Minha angústia também se revelava a cada dia, na tentativa de compreender por que diziam tudo aquilo, e comecei a me questionar muito mais. Nesses meus questionamentos, já manifestavam alguns discursos educacionais acadêmicos nos quais me constituí como professora universitária do curso de Pedagogia; considero, pois, que de acordo com o dialogismo de Bakhtin, o sentido se faz no e pelo entrecruzamento dos discursos. Eis exemplos de alguns questionamentos que me ocorriam:

☞As bases filosóficas e epistemológicas do Curso de Pedagogia têm atendido adequadamente à formação do professor que vai atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

☞Os saberes constituídos no processo de formação têm efetivamente contribuído para a compreensão do processo educacional e suas implicações emergentes, para a prática pedagógica em sala de aula e o crescimento profissional dos pares em questão?

☞Por que será que falavam sobre defasagens na formação?

↳ Como estava sendo a articulação das práticas formativas, do ponto de vista das propostas do curso e da Secretaria Municipal e Estadual de Educação, instâncias gestoras das políticas públicas de educação, naquele contexto?

↳ Como os professores do curso de Pedagogia, os egressos e acadêmicos têm compreendido a profissionalidade da professora na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

E principalmente, situando a problemática na perspectiva discursiva:

↳ *Como os discursos, produzidos na universidade e no contexto de trabalho (a escola) têm constituído o sujeito professora?*

A partir dessas indagações, comecei a problematizar a realidade que enfrentávamos, e entendendo que naquele todo complexo estavam presentes muitas práticas discursivas e filtros interpretativos diferenciados, muitos elementos poderiam estar em jogo: as questões especificamente pedagógicas; as questões administrativas entre as instituições gestoras de saberes; a falta de diálogo entre os pares; o distanciamento entre pesquisa e docência; talvez a incapacidade da universidade em reconhecer-se enquanto espaço de construção coletiva de conhecimento; a diversidade de sentidos dada à formação; a proposta curricular de formação para o pedagogo e suas bases políticas, filosóficas e epistemológicas, enfim muitos outros elementos certamente estariam compondo essa complexa realidade.

Em vista disso se poderiam levantar ainda alguns pontos de reflexão para repensar o currículo dos cursos de formação de professores. Seria o currículo do curso de Pedagogia, o responsável pela dicotomia entre o ensino universitário e a escola, no que se refere à transposição de conhecimentos e valores? A construção da profissionalidade dos pares envolvidos está pautada até que ponto na formação feita nesse curso?

Nesse processo de ambigüidades e mais intensamente de expectativas, as minhas preocupações não se desfaziam. Tomavam maior proporção na medida em que aumentava também a necessidade de buscar o mestrado, para que eu pudesse desenvolver uma ação investigativa. Essa propositura se afirmava a cada dia, pois queria compreender essa complexa realidade e buscar, com as egressas, formas de intervir no sentido de melhor significar a nossa profissionalidade docente. Foi então que no mês de março/2000 fui

selecionada para o Curso de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Educação Mestrado Interinstitucional em convênio estabelecido entre UNEMAT/CAPES/UFRGS.

Diante dessa oportunidade que ora vivencio, procurei construir o meu objeto de pesquisa, aprofundando o diálogo teórico, de modo a buscar interpretar a realidade cultural e educacional na qual me vejo fortemente inserida, nesta nova dimensão, como professora do Curso de Pedagogia nessa instituição (UNEMAT).

Duas ordens de razões justificam minha opção em realizar esta pesquisa: uma tem a ver com a pertinência e a oportunidade que lhe atribuo, considerando a inquietude nos cursos de Pedagogia com relação à (re) construção da sua identidade e da sua imagem social. A outra, bem mais profunda, decorre do sentido pessoal encontrado na busca de explicações para muitas interrogações, que ficaram sem respostas, no decorrer da minha vida profissional, como professora nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e na condição de professora em curso de formação em Pedagogia. Uma das minhas principais interrogações assim se traduz: que sentidos damos ao acontecimento "ser professora?"

Desse modo, dirijo minha reflexão sobre o dizer das ex-alunas do curso de Pedagogia, nesta pesquisa de Mestrado. Busco investigar os efeitos de sentidos produzidos pelas egressas no processo de formação profissional. Investigo, portanto, quais suas filiações discursivas e como as significam, diante da necessidade de articulação das práticas formativas vivenciadas no curso de Pedagogia e a atuação na escola. Em outras palavras, como se dá a constituição dos sentidos de "*ser professora*" na escola.

A Análise de Discurso francesa (AD) constitui-se no referencial teórico-metodológico através do qual construí o meu objeto de pesquisa e desenvolvo a prática investigativa centrada na análise do dizer das professoras egressas do nosso Curso de Pedagogia.

Enfoco, assim, o *sujeito-egressa do Curso de Pedagogia do Campus de Sinop/MT, na posição de sujeito-professora² de escolas desse município nas quais atuam na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, especificidades oferecidas pelo curso em referência nas quais se diplomaram.*

² Utilizo esta expressão no feminino por considerar que o "corpus" de análise neste estudo se constituiu dos dizeres de professoras (mulheres).

Neste momento considero oportuno fazer desde já uma observação a respeito da noção de sujeito com a qual trabalho, nesta pesquisa, (ressaltando que no decorrer desta dissertação trato sobre isso de forma mais detalhada). De acordo com o referencial discursivo da linha pecheutiana trata-se de um sujeito que se constitui no discurso. Sujeito que é efeito da linguagem, e não origem de si mesmo. Sujeito que produz sentidos, na sua relação com a língua e o inconsciente. Sentidos que evidenciam saberes constituídos coletivamente, re-significados a cada enunciação pelo sujeito.

Sob essa ótica, a minha pesquisa envolve professoras que concluíram a graduação, no enquadramento cronológico do ano de 1998 ao ano 2000. Analisando discursos manifestados por essas professoras com formação de pedagogas, busco *investigar que efeitos de sentidos surgem em relação ao acontecimento "ser professora" na escola*, permitindo, dessa forma, que se contemple a relação Curso Universitário de Pedagogia de Sinop-MT e trabalho profissional na Escola, bem como a interface possível com outros sentidos, ainda.

1.3 Um pouco da história do curso de Pedagogia em Sinop / MT

As universidades são instituições sociais com profundo enraizamento e grande densidade históricos. Por isso, são instituições que preservam suas tradições básicas e produzem continuamente os seus mecanismos de atualização e sobrevivência...também produzem suas diferenças. Isso porque são forças sociais vivas, mergulhadas nos enredos das relações econômicas e políticas, sobre as quais intervêm e exercitam uma espécie de consciência ética da sociedade (SOBRINHO, in SERBINO, 1998.p.139).

O presente capítulo tem como objetivo situar o contexto universitário onde se instituiu o Curso de Pedagogia, o Campus Universitário de Sinop /MT.

Para tecer a narrativa deste capítulo, recorri a documentos fornecidos pelo NEESMAT (Núcleo Educacional e Estatístico de Mato Grosso/ UNEMAT), a documentos fornecidos pelo Departamento de Pedagogia, como o Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), criada através da Lei Complementar nº 30 de 15 de dezembro de 1993, iniciou sua construção histórica no ano de 1978, como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, uma autarquia municipal. No ano de 1985 foi instituída pelo governo do Estado de Mato Grosso como Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), nos termos da Lei nº 4960/85, alterada pela Lei nº 5495 de 16/ 07/89.

A UNEMAT oferece acesso ao ensino superior de graduação e pós-graduação no interior do estado. Com sede no município de Cáceres compreende 10 (dez) *campi e 10 (dez) Núcleos Pedagógicos*. Além da modalidade regular, a UNEMAT oferece cursos de formação em serviço, exclusivamente para professores em exercício do magistério, conforme convênios firmados com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e prefeituras municipais. Atendendo atualmente a 106 municípios dos 139 existentes no Estado de Mato Grosso, conta com aproximadamente 8318 alunos matriculados³ nas modalidades de ensino que oferece.

A instituição, visando à qualificação docente via educação continuada, tem firmado convênios com entidades promotoras, como o convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e a CAPES, que oferece, como já referi, a pós-graduação *stricto sensu* em mestrado Interinstitucional em Educação, além de outros cursos de especialização *lato sensu* nas mais diversas áreas de conhecimento.

Adota o modelo organizacional de expansão multi-campi, com o objetivo de atender as demandas de egressos do ensino médio, acrescida da heterogeneidade cultural do Estado de Mato Grosso. O município de Sinop foi o primeiro pólo a ser beneficiado pelo programa de expansão, na categoria de Núcleo de Ensino Superior, no ano de 1990.

³ Fonte: Manual do Candidato- Concurso Vestibular 2001/02./ Recursos Humanos da PRAF,

O Curso de Pedagogia ofereceu o primeiro vestibular no mesmo ano, tendo iniciado suas atividades letivas no dia 10 de setembro. Foi instituído legalmente pelo Conselho Curador da FCESC através da Resolução nº19-E-90, obtendo autorização para funcionamento, mediante Parecer nº 580/90 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso em 19 de fevereiro de 1991 e pelo decreto presidencial de 03 de setembro de 1992.

Em atendimento à demanda da realidade educacional das escolas e com o compromisso de melhor qualificar os profissionais da educação, nos anos de 1995 e 1996, o curso passou por um processo de reformulação curricular, apresentando uma nova estrutura, com isso, se antecipando, no plano de debates para esse processo de reformulação, a muitos aspectos contemplados na nova LDB, promulgada em 1996. Significa dizer que "o curso de Pedagogia já acompanhava de perto os mais diversos aspectos filosóficos e políticos que demandam das diretrizes dessa nova lei", conforme tem defendido o Prof. Dr. Aumeri Carlos Bampi, coordenador do Campus de Sinop.

Nesse sentido e numa nova estrutura organizacional, o Campus Universitário de Sinop encaminhou à Pró- Reitoria da Universidade Estadual de Mato Grosso o Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia, para atender a demanda local e regional⁴, no sentido de oferecer ao profissional uma formação mais sólida. Com outras palavras, o profissional com capacidade para planejar, gerir e avaliar projetos educativos - em sala de aula e fora dela - deveria estar capacitado a saber lidar com as mais complexas situações em sala de aula, sempre visando atender às necessidades específicas de seus alunos.

Para tanto, o referido Projeto de Reformulação Curricular encaminhado à Pró-Reitoria de Ensino e Extensão traz como objetivo:

...formar profissionais capazes de exercer o seu compromisso com eficiência, onde os mesmos ao conhecerem as especificidades de cada área e série escolar, propiciem ao educando um espaço que possibilite a compreensão e sistematização dos diversos saberes que a sociedade produz em sua totalidade, eliminando a fragmentação do mesmo. (p 19)

⁴ Conforme dados do Projeto de Reformulação (1996/1997) a realidade educacional local e regional era a seguinte, no ano de 1997: dos 1527 professores das redes Municipal e Estadual, 400 desses não eram qualificados ou não tinham o 2º grau completo; 282 professores, desse contingente atuavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esses números foram indicadores para justificar o curso de Pedagogia, seu Projeto de Reformulação Curricular e a expansão do Campus Universitário de Sinop.

O Projeto apresentado à Faculdade de Educação com implantação no ano de 1997, em regime semestral, postula para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, a habilitação: Docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas da Formação de Professores, uma estrutura curricular com um total de 3015 horas, distribuídas no Currículo Base, com 2775 horas e no Currículo Optativo, com 240 horas. A carga horária do currículo optativo é distribuída em disciplinas oferecidas aos acadêmicos no decorrer de cada semestre letivo, ficando assegurada a obrigatoriedade a cada aluno de cursar quatro destas durante o curso⁵.

Apesar de todos os esforços envidados, como tantos outros cursos superiores ou não, que na realidade brasileira têm que se submeter à morosidade da legalização, não foi muito diferente o caso do nosso curso. Refiro-me aqui à burocracia existente entre as ações de processos de promulgação de leis, decretos etc. e a implantação das respectivas mudanças dentro das instituições, visto que o "mundo das legislações educacionais" está em constante "galope", sendo criadas inúmeras e diversas legislações a todo tempo, contrapondo-se ao lento processo de implantação nas bases (nas universidades, nas escolas, etc.).

Apesar dos muitos anos transcorridos entre a última reforma educacional e a promulgação da LDB 9394/96, o que é lento de fato, é o processo de implantação.

Com o advento da atual LDB já num outro clima político, mais democrático, muitas discussões suscitaram nas bases. Acontece assim, a participação da comunidade acadêmica, com muitos embates entre educadores e legisladores, que também são educadores.

Nesse contexto, não foi muito diferente o processo de reconhecimento do nosso curso. Em função dos trâmites legais para a implantação de um curso e o seu reconhecimento, o curso de Pedagogia foi reconhecido no ano de 1998 mediante a Portaria nº 808/98 da Secretaria de Estado de Educação e Cultura/MT, que o reconheceu pelo prazo de três anos.

O Campus Universitário de Sinop tem demonstrado preocupação em afinar-se às políticas de expansão da UNEMAT, mostrando-se sensível às defasagens do Ensino Superior no município e no interior. No ano de 2001 foram implantados os cursos de Bacharelado em Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Economia em Sinop. O

⁵ Conforme proposta de reformulação do Curso encaminhada à Pró-Reitoria de Ensino e Extensão no ano de

Campus tem construído novos projetos, criando outros espaços de atuação para atender a vários municípios circunvizinhos, como por exemplo a extensão dos Cursos de Letras, Administração de Empresas e Ciências Contábeis, implantada no ano de 2001 no município de Juara/MT.

Desde 1995 tem sido formalizados convênios entre Secretaria de Estado de Educação, Campus Universitário de Sinop e Prefeituras Municipais da região, para implantação de Programa Interinstitucional de Qualificação docente nos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, com perspectivas para implantação de novos cursos no próximo ano. No entanto, não existem estudos científicos sobre qualificação profissional e, por isso meu trabalho, nesse sentido, se justifica.

A expansão do Campus de Sinop⁶ vem se materializando graças a um conjunto de fatores que configura a demanda, dentre eles posso citar:

↳ as exigências da LDB nº 9394/96, contidas em seu título IX - da disposições transitórias. (Art. 87), que ao instituir a Década da Educação, a iniciar-se após um ano da publicação desta lei, atribui a cada município a responsabilidade de - capacitar todos os professores em exercício, e mais ainda, que até ao final desta década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço;

↳ o número de professores sem qualificação docente, que atuam em escolas de 1º grau no município de Sinop e nos municípios da região (como parâmetro para compreender essa demanda, o quadro demonstrativo de 1997, com números já explicitados em nota de rodapé nas páginas anteriores, serve como indicador dessa defasagem);

↳ a aprovação e a exigência da LDB nº 9394/96 que define normas para a formação e atuação de docentes, conforme art.62 e art. 64. (Educação Básica, curso de licenciatura de graduação plena; Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, no mínimo o nível médio, e para o exercício na gestão e coordenação pedagógica das escolas, a graduação em Pedagogia);

1997.

⁶ Faço constar como um dos indicadores da expansão do Campus de Sinop, no que respeita à inserção na realidade sócio-educacional do município, via ações investigativas, os Projetos de Pesquisa e Extensão desenvolvidos pelos Departamentos. No ano de 2001 os números eram os seguintes: Departamento de Letras com 01 projeto; Departamento de Matemática com 04 projetos e Departamento de Pedagogia com 08 projetos.

↵a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que também destina verbas para a capacitação e qualificação docente, como uma das possibilidades e saídas para que estados e municípios não deixem de cumprir suas responsabilidades para com a formação e qualificação dos profissionais da educação (sem falar sobre o que determina a lei em seu art. 69, quanto à aplicação dos vinte e cinco por cento no ensino público);

Percebe-se, portanto, que a expansão do Campus de Sinop que conta com 1326 alunos⁷, e a implantação do Curso de Pedagogia estão afinados às exigências do macro-sistema educacional. Trata-se de uma instituição superior na tentativa de fazer valer a sua função social.

Em relação à demanda de matrícula, o Curso de Pedagogia que no ano de 2001 teve uma demanda significativa de inscritos para o concurso vestibular⁸ (499 inscrições entre os semestres 01/1 e 01/2), atualmente conta em seu quadro docente com 43 docentes, sendo desses, 01 doutor, 01 doutoranda, 12 mestres, 17 especialistas, 08 mestrandos, 01 graduado⁹, em atendimento às exigências da nova LDB, como também em relação à preocupação e interesse dos docentes em buscar a qualificação profissional.

Na construção desse caminho (que nunca se pode pensar ter chegado ao final) dou minha parcela de contribuição e me assumo como construtora e produtora de discursos, na condição de professora do Curso de Pedagogia. E, desse modo, assevero, como continuidade desse compromisso, o investimento pessoal e profissional que faço ao realizar esta pesquisa de Mestrado no curso onde atuo. Dessa forma, também faço a história da Pedagogia ao tratá-la como um campo de confluência do conhecimento científico e dos conhecimentos que produzimos, assumindo minha profissão como expressão do processo de realização humana.

⁷ Conforme dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica do Campus.

⁸ No que se refere ao aumento do número de inscritos para o concurso vestibular, comparando os números do ano de 1998 a 2001 temos o seguinte quadro demonstrativo: 1998: 370 inscritos; 1999: 367 inscritos; 2000: 320 inscritos e 2001: 499 inscritos.

1.4 Objetivos:

Formulo como objetivos gerais deste trabalho:

a) contribuir para a problemática sobre a profissionalidade da pedagoga-professora de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, re-significando os saberes constitutivos da profissão docente nos espaços institucionalizados: a universidade e a escola, na interação das práticas formativas;

b) contribuir para a melhoria do curso de formação inicial do pedagogo na Universidade do Estado de Mato Grosso, considerando que no momento atual a Pedagogia vem sendo alvo de questionamentos e nova proposta;

c) mobilizar saberes pedagógicos presentes nas práticas discursivas da professora egressa, como elementos para discussão sobre sua formação inicial e a atuação em sala de aula;

d) oferecer subsídios aos programas de formação em serviço que a UNEMAT vem realizando junto aos professores das escolas dos municípios circunvizinhos;

Em consonância com os propósitos formulados, e tendo em vista o referencial teórico discursivo referido, proponho-me realizar uma análise discursiva cujo objetivo é:

☞ evidenciar efeitos de sentidos, manifestados na linguagem das professoras, relativos ao "ser professora", buscando configurar o modo como essa expressão adquire sentido no dizer das professoras nesse contexto educacional investigado.

Com esse estudo, por um lado, acredito trazer para o Campus Universitário contribuições significativas para implementação do currículo do Curso de Pedagogia, no sentido de aliar a teoria à prática. Por outro,

⁹ No ano de 1998 o Curso de Pedagogia contava em seu quadro docente com 26 professores, sendo 3 mestres, 17 especialistas e 6 graduandos. (indicadores fornecidos pelo Departamento de Pedagogia)

pensando no alcance maior dos resultados do trabalho - numa visão institucional - espero, ainda, contribuir para a construção de políticas coletivas entre Universidade e Escola, que venham a beneficiar a formação de professores via educação continuada.

DEMARCANDO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Hoje a formação não é qualquer coisa prévia à ação, mas que está e acontece na ação. (NÓVOA, 1996).

Os referenciais teóricos que constituem esta pesquisa situam o campo da educação e a Análise de Discurso. Do campo da educação, trago vozes de autores que se referem à graduação em Pedagogia, como instância universitária de formação de professores. Da Análise de Discurso, apresento os fundamentos que possibilitaram compreender o modo como os sentidos que configuram o campo são produzidos e interpretados.

2.1. A formação do educador no curso de Pedagogia

Na tessitura do mundo atual no qual a educação deve ocupar lugar de destaque, a formação de professores deve atender às exigências e à demanda da sociedade. É nesse sentido que aponto, para a importância dos cursos de graduação em Pedagogia.

A partir dessa perspectiva, o investimento na formação de professores passa pelos seguintes questionamentos: o que é Universidade? como a Pedagogia se insere nesta instância universitária? Quem é o pedagogo professor? Em que se funda sua profissionalidade? E, por último, como a universidade está participando de políticas públicas no sentido de estabelecer relações entre projetos políticos institucionais e propostas teórico-práticas vivenciadas pelos professores nas escolas? É no âmago dessas questões que a minha pesquisa se pauta ao focar a articulação das práticas formativas: a graduação em Pedagogia e a escola.

O curso de Pedagogia insere-se na Universidade. O que esse fato significa? Conforme Chauí (1998)¹⁰ defende, a Universidade é uma instituição social que "tenta"

escapar do aprisionamento e assujeitamento estatal, ao prestar um serviço ao Estado e celebrar com ele um contrato de gestão. É uma instituição "que lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, saber por que, para que e onde existe" (ibid, p.04). Para a autora, a universidade é "inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica", como inseparável das idéias de democracia e de democratização do saber.

Nos últimos períodos, as posições tomadas pelas instâncias superiores, com relação aos cursos de Pedagogia (segundo a LDB nº 9394/96, pareceres, decretos, etc.) e as políticas educacionais no que se refere à Educação Básica, podem trazer para a formação de professores propostas com fragmentações na formação, como por exemplo formar um profissional, mas não o professor pesquisador. E aí estaria realmente formando o professor? Estaria, enfim, formando um profissional da educação? A Universidade nessa complexa realidade legal e sócio-política tem um papel fundamental do qual não pode se esquivar, "pois o léxico da Lei 9394/96 caminha para alterar não somente seu lugar, seu modo de inserção social, mas também as idéias de docência e pesquisa" (CHAUI, ibid).

Nessa direção, corre-se o risco de reduzir o professor a um prático, com pretensão domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação sobre as condições concretas que geram estes problemas. Nesta postura reflexiva, o discurso dos dispositivos legais remete à descaracterização das finalidades da Pedagogia, no que respeita ao seu campo teórico investigativo, e por que não dizer, de todas as ciências da educação.

Como educadora, acredito que hoje o mundo assiste a uma multiplicidade de processos sociais. É nesse conjunto holístico de saberes, em que o saber tem origem em qualquer lugar e de todas as formas, em que um saber é conectado ao outro, que a ampliação do conceito de educação se constitui como um dos fenômenos mais significativos deste milênio. Porque não existe mais só um lugar para o educar, para se educar. Ninguém escapa da educação, seja em casa ou na rua, em todo e qualquer lugar, não existe um modelo, um critério. Assim, a educação que se caracteriza como fenômeno histórico e social, faz com que a Pedagogia também tome rumos diferentes nesses contextos, visando a educação do homem numa visão bem mais ampla.

¹⁰ Conferência ministrada na Universidade Estadual de Maringá/PR, em 1998.

Com efeito, a Pedagogia não é a única área de conhecimento que tem como objeto de estudo a educação. Numa postura e visão interdisciplinar, compreendemos que muitas ciências também concorrem para isso, como o caso da Sociologia, da Filosofia etc., que com seus objetos específicos de investigação, deságuam suas descobertas e teorias, como contribuições para a compreensão do fenômeno educativo. Mas é a Pedagogia que pode postular o educativo propriamente dito e ser o sustentáculo dos aportes das demais áreas, que os acolhe, não significando, numa hierarquização, sua superioridade, mas sim sua especificidade, seu lugar diferenciado perante as ciências.

Nessa ótica, o fenômeno educativo se apresenta como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade; e a Pedagogia expressa suas finalidades sociopolíticas; ou seja, uma direção explícita da ação educativa. Pedagogia, então, tem por finalidade o estudo sistemático da educação, isto é, da prática educativa concreta do homem na sociedade. A partir daí, então, pode-se entender a educação como "o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais" (LIBÂNEO, 2000 p.22).

Se quiser pensar em educar o homem para a vida, é preciso que haja mudanças mais profundas na educação. O estado da arte sobre educação em geral, ou especificamente, da educação superior e da educação básica, diante da complexa e múltipla realidade brasileira remete, necessariamente, a um procedimento bem alicerçado: às raízes das raízes que dão sustentação ao que temos chamado de currículo.

Trago para esta reflexão o que postula Veiga - Neto em seu texto "Espacios que Producen" (1999.p.14). Ao argumentar sobre currículo, sugere que os estudos estejam apontados, não para as mudanças internas do currículo - as mudanças que ocorrem nos tão famosos e fragmentados conteúdos curriculares - mas sim, no sentido de analisar o que ele chama de "mudanças de superfície", que vão desde os conceitos de currículo até o papel dele na educação escolarizada atual, que traz na sua essência o compromisso social e político para com o homem e do homem para com ele mesmo e com a sociedade.

Nessa perspectiva, evoco Brzezinski (1998, apud SERBINO,1998, p.161) para dizer que na verdade, hoje os processos de formação de professores, devem direcionar suas intencionalidades para a formação de professores investigadores, profissionais reflexivos, decisores, construtores de currículos.

Em outras palavras, a autora destaca que o currículo deve ser pensado para formar o professor com identidade própria, com concepções fundantes teoricamente e que seja capaz de exercer uma prática de qualidade, atuando politicamente para superar a prática da acomodação. Em outras palavras, a construção desse currículo passa pela interação da dialética do social e do epistemológico, do pedagógico e do político, do histórico e do universal, do teórico e do prático, do metodológico e do filosófico.

Se a educação é objeto de um amplo debate social graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos profissionais (SACRISTÁN, apud, NÓVOA, 1995, p.38), a função dos profissionais define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica.

É preciso pensar, via formação, na construção do saber de referência da profissão docente a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre suas práticas, para a conquista da autonomia profissional, o que significa mais capacidade de intervir nas decisões políticas que impõem às escolas responsabilidades, significa ainda gestionar os conflitos de interesses, saber mediar entre eles, tanto intelectualmente como em termos de negociação. Significa também termos capacidade de interpretar as expectativas sociais, de entender as demandas, argumentar e defender as justificativas educativas de nossa prática e o valor social que possam ter.

Isto posto, o processo formativo é concebido como um movimento em que o professor se insere, o que significa dizer, pensar o professor sempre em formação e não pensar a formação num tempo determinado, onde práticas formativas se excluem e, caracterizando assim a terminalidade do processo formativo na universidade. Isto implica no entendimento de que "é a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação" (NÓVOA, 1996).¹¹

Nessa interpretação, o processo formativo há de assumir uma natureza dinâmica e dialética, e, a formação do pedagogo, sob essa perspectiva, se configurará num conjunto de conhecimentos que o habilite e o capacite mediante um projeto acadêmico com dimensões variadas, porém bem direcionadas. Assim, a prática pedagógica terá como ponto de partida e de chegada a prática social. Configurar-se-á, como um espaço de integração teórico-prática do currículo e um instrumento da aproximação do aluno à realidade social e pedagógica do

trabalho educativo por meio da interrogação, da curiosidade epistemológica, da reflexão e crítica, enfim pela pesquisa.

Nessa abrangência educativa e ao mesmo tempo com essa especificidade, em síntese, pensamos que o processo de formação de professores não deve se esquivar da tridimensionalidade de uma prática educativa: a competência, a criatividade e a criticidade, essa última, como qualidade para a superação da alienação, do dogmatismo das verdades absolutas, e também, para o resgate da autenticidade do homem como sujeito histórico. A competência profissional é compreendida na expressão de Elliot (1991), como "habilidade de agir inteligentemente em situações suficientemente novas e únicas que requerem uma resposta apropriada a ser apreendida em situações, e não simplesmente definida em termos de habilidades de aplicar categorias do conhecimento especializado para produzir repostas corretas". (apud FELDENS, 1998, p.132)

No campo da educação, a Pedagogia constitui-se, pois, um campo de investigação específica, portanto de conhecimento, que tem como fonte e alvo a própria prática educativa, com os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação, e cuja tarefa é a compreensão dos problemas educativos, portanto, numa acepção ampla pode-se defini-la como ação mediadora da sociedade, enquanto campo de confluência do conhecimento científico. Nessa ótica, "o pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações" (LIBÂNEO, 2000.p.44).

Se a prática educativa é histórica e social, o conceito de profissionalidade docente está em constante construção. Assim, deve ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Isto significa que a profissionalidade tem de ser contextualizada.

Neste trabalho procuro entender profissionalidade como "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". (SACRISTÁN, 1995, p.38). Se assim entendemos a profissionalidade,

¹¹ Conferência realizada na PUC/SP em 1996.

a verdadeira docência, é aquela em que o professor cria condições do diálogo do estudante com o saber, e não com ele. Há docência quando o professor não se interpõe entre o aluno e o saber, não se oferece como substituto imediato e fácil, dos conhecimentos vedando o acesso ao conhecimento. Docência formadora, é aquela que diz "faça comigo", por que, ao final e ao cabo, ali onde havia um professor e um aluno, haja dois professores (CHAUI, 1998, p.06).

Nessa acepção o trabalho pedagógico é interpretado como o trabalho desenvolvido em sala de aula e/ou toda organização global do trabalho da escola, como projeto político pedagógico. É uma práxis educativa, unidade teórico-prática, e por isso não suporta parcelarizações, rejeita-se como referências "competências definidas" a partir de decisões prévias de sistemas educacionais.

O campo da Pedagogia, portanto, compreende os elementos da ação educativa, como o aluno e sua aprendizagem; os agentes de formação (professores e escola); as situações concretas em que se dão a formação; o saber. De forma sintetizada, podemos dizer que estão aí inscritos: o sujeito que se educa, e é educado, e nessa mesma condição, o educador; o saber que é distribuído, compartilhado e os contextos em que ocorre a prática educativa.

Tudo isso leva ao entendimento de que a formação em Pedagogia deva garantir ao egresso a capacidade de interpretar o mundo social, político e econômico, e como um educador, ao mesmo tempo como um "ativista político" (GOMÉZ, 2000) saiba identificar problemas de investigação, trabalhar na análise desses, e construir coletivamente alternativas de enfrentamento das demandas. Isto posto, significa também que o pedagogo possa contemplar na prática investigativa, aspectos mais amplos do processo educacional, não se limitando apenas aos aspectos cognitivos, mas aspectos ligados à ética, à estética, fazendo uma leitura interpretativa e crítica da realidade social. Com relação à formação do professor reflexivo e pesquisador, evoco Elliot (1991, p.53-54, apud SACRISTÁN & GÓMEZ, 2000, p.378), que diz: "esse enfoque remete à investigação...que unifica processos frequentemente vistos como separados; por exemplo, o ensino, o desenvolvimento do currículo, a investigação educativa, a avaliação e o desenvolvimento profissional."¹²

¹² Elliot faz essas referências in Sacristán & Gómez (2000, p. 377), "Compreender e Transformar o Ensino

É certo que tudo que tenho dito ou pretendido dizer até agora sobre Pedagogia e sobre o perfil do pedagogo, consiste em discursos acadêmicos científicos que configuram o campo da educação. Tais conhecimentos devem ser vistos como construções discursivas.

No entanto, para que a Pedagogia cumpra sua função, tenho feito uma leitura interpretativa que vai mais profundo à questão: é fundamental que o processo formativo seja assumido como ponto de partida para a efetivação de sua função. Desde o processo de formação, o currículo do curso deve ser pensado e elaborado a partir da utilização de teorias pedagógicas e curriculares para reflexão sobre a prática educativa e docente. Assim, o egresso do curso de Pedagogia buscará criar situações e meios para se apropriar dessas mesmas teorias para sua práxis pedagógica.

Sobre essa questão Smith, (1989, p.4-5)¹³ diz que “o que devemos fazer é trabalhar para articular nossa consciência, de modo que possamos interpretá-la”. Apoiando-se em trabalhos de Freire, o autor afirma que o professor deve fazer quatro questionamentos fundamentais para uma prática pedagógica de qualidade, com vistas à transformação: o que faço? o que significa o que faço? como cheguei a ser como sou? como posso fazer as coisas de modo diferente? Em outras palavras: é preciso descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nesse enfoque, o processo formativo em Pedagogia não é apenas a criação de indivíduos para a atuação em escolas. Está formado por estruturas que transcendem o poder de qualquer indivíduo para realizar mudança.

Nesse eixo teórico-pedagógico, é possível problematizar a formação do professor sob a perspectiva de uma prática social e investigativa que nos remete a um estudo bastante abrangente, por compreender esse profissional parte constitutiva de uma relação tríade entre pesquisa, comunidade de conhecimento e própria formação.

Para Franco (2000, p.63) "falar em formação de professor implica necessariamente abarcar o “ethos” qualificador de sua identidade e da racionalidade da sua formação”, do ponto de vista situacional, institucional, político, profissional e do avanço do conhecimento.

Nessa ótica e para finalizar esta parte, apoiada em Franco¹⁵ enfoco cinco relevantes aspectos que surgem ao lado da nova universidade nesse milênio, que no entendimento da autora têm trazido sérias implicações à formação de profissionais da educação, a saber:

¹³ In Sacristán & Gómez (2000, p.377)

¹⁵ Essa abordagem teórica foi enfatizada pela autora no decorrer das aulas realizadas na primeira fase do mestrado, no ano de 2000 na UNEMAT.

instituições e formas diferenciadas, como centros universitários mais autônomos que as instituições integradas; qualificação e produtividade para criação e reconhecimento de instituições formadoras; avaliação institucional sistemática, como é o caso do provão aplicado desde 1996¹⁶, que tem equilibrado o ensino superior; diversidade de modalidades de oferecimento de cursos; mestrados interinstitucionais e profissionalizantes, e por último a tendência de instituições superiores se regionalizarem.

Ainda nesse contexto, sobre a ênfase da produção e disseminação do conhecimento, essa mesma autora fala sobre a universidade em suas três vertentes: a universidade de conhecimento, a universidade de poder e a universidade. Conforme a autora, a universidade de conhecimento lida com o ensino e a pesquisa e precisa enfrentar o desenvolvimento científico e tecnológico. Ela é também uma unidade de poder. Na universidade de poder cada área de conhecimento tem seus conflitos, poder, tensões nas organizações, categorias ou classes. A universidade como um "organismo" complexo de produção de conhecimento é diversificada, manifestando as mais diversas identidades, culturas, missões, funções, objetivos, etc. Isto posto, acrescenta a autora ainda que “o que se tem percebido é que de um lado a universidade está conquistando a tão sonhada autonomia, por outro, o Estado a rouba, se utilizando de uma estratégia aparentemente enganosa: o controle através de práticas avaliativas”.

Essa questão, sobre a universidade do novo milênio, foi enfocada nos últimos parágrafos, para se compreender que falar de formação de profissionais da educação, ou melhor, de formação do professor/a, não é uma questão tão simples como tem sido colocado por muitos pesquisadores e até mesmo pelos professores. É imprescindível que a questão seja tomada numa macrovisão, do ponto de vista holístico da educação na sociedade. Não se pode e tampouco se deve direcionar o foco de discussões apontando pontos de estrangulamentos apenas de responsabilidades das instituições formadoras, quer seja pela falta de qualidade do ensino ou pela ausência de pesquisas em seu âmbito.

Torna-se relevante, para o resgate da identidade do Curso de Pedagogia, conseqüentemente para a redefinição da nossa profissionalidade, um olhar mais longínquo, mais profundo: significa olhar de um ponto mais alto, que permita enxergar e compreender a formação do professor atrelada a questões do ponto de vista das condições materiais,

¹⁶ De acordo com o Informativo Pedagogia do Provão - Exame Nacional de Cursos/2001, foram avaliados cerca de 595 cursos de Pedagogia. No total, cerca de 270 mil alunos de mais de 3500 cursos de 20 áreas participaram

financeiras, políticas, filosóficas e sociais. É um olhar menos imediatista, pois se trata de lançar um olhar a um todo dinâmico e, mais ainda, sobretudo complexo.

2.2 A discussão atual sobre os cursos de Pedagogia

*Quando você fizer um pedido a uma estrela
Quem você é faz diferença¹⁷.*

Ao considerar a problemática estudada nesta pesquisa e os referenciais teóricos sobre a formação de professores - em destaque o curso de Pedagogia - apresentados no subcapítulo precedente, torna-se necessário referir-me às atuais polêmicas criadas no âmbito das instituições educacionais desencadeadas pelos profissionais da educação sobre a identidade do Curso de Pedagogia, diante das implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e demais legislações, emanadas do macro - sistema educacional. Discute-se nesse polêmico contexto, se caberia ou não à Universidade formar professores para as escolas¹⁸.

Conforme aponta Silva (1999, p.92) os Cursos de Pedagogia, até o ano de 1972, têm sua história vinculada aos documentos que o criaram e o reformularam oficialmente; a partir de 1973, ela passa a ser feita, também, das reações dos envolvidos com o curso às indicações formuladas no âmbito das instâncias competentes.

No entanto, o foco de todas as polêmicas travadas no país sobre o curso de Pedagogia, segundo Silva (1999) é a questão da identidade do curso. Conforme a autora, por um lado, trata-se de embates no sentido de romper as históricas separações entre a formação no curso de Pedagogia e a formação nas licenciaturas das áreas específicas.

Diretrizes, pareceres e decretos são elaborados e apresentados, como possibilidades de homogeneizar, na educação, o ensino e o papel do professor. Em todas essas legislações

do Provão 2001. Em junho deste mesmo ano aproximadamente 48 mil formandos de Pedagogia participaram do Exame Nacional de Cursos, o Provão

¹⁷ N. do T. : modificação do verso original: “when you wish upon a star.../ Makes no difference who are” in McLaren, Peter, 1997, p. 181

¹⁸ Essa polêmica está contemplada em alguns documentos consultados como o Documento Final do X Encontro da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- e Texto-contribuição de LIBÂNEO enviado ao GT. Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas), e em diversas fontes de pesquisa, consultadas via internet, conforme aponta a bibliografia consultada

estão presentificados, nos textos, efeitos de sentidos produzidos ao se escrever e falar sobre a educação.

O final da década de 90 é marcado pela edição de inúmeras normatizações, que dão caráter determinante às relações Estado/Universidade, sendo a Lei nº 9394/96, a principal legislação que propõe mudanças para a Educação Básica no Brasil. Traz como inovação, a criação de Institutos Superiores de Educação. Com um discurso de domínio parece sinalizar um futuro ao traçar diretrizes que demandam de uma revisão conceitual, e que também implica uma atitude ética do professor frente à re-significação da sua profissionalidade.

Assim, a LDB nº 9394/96, em seu art. 62, introduz os Institutos de Educação como uma possibilidade, além das universidades, de se constituir num dos locais de formação de docentes para atuar na Educação Básica. Em seu art. 63, inciso I, inclui dentre as tarefas desses institutos, a manutenção do Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas mudanças deram margem às especulações a respeito do Curso de Pedagogia. Entende-se, assim, que a lei estabelece como regra para a formação dos profissionais da educação o nível superior, admitindo, porém, como formação mínima para o magistério no âmbito da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a de nível médio na modalidade normal.

Para tanto, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, o que a legislação visa é tão somente colocar as licenciaturas na condição de cursos específicos, articulados entre si com projetos pedagógicos próprios e política de formação própria de cada instituição refletidos no seu projeto mais amplo.

A lei nº9394/96 definiu a base nacional comum para a educação básica e o Decreto nº 3.276/99, dessa forma, regulamentou a formação básica comum. O Ministério de Educação determina assim, a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.

A ANFOPE, que tem estado à frente dos embates, no que respeita às mudanças no curso de Pedagogia emanadas das legislações vigentes, tem discutido também o conceito de base nacional comum. O conteúdo da base comum nacional é para a associação, um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos

os profissionais da educação. Nesse entendimento evidencia e defende a concepção de formar o professor e o especialista no educador, contrapondo-se à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação, a preparação para a docência "o ser professor/a."

Em suma, todo esse aparato legal que vem dando sustentação à política de formação de professores, a bem da verdade, tem desestabilizado as estruturas das instituições, que precisam estruturar os cursos de formação de professores. No entanto, na Lei nº 9394/96, o curso de formação de professores é organizado a partir da concepção de competência, que segundo os legisladores, é oriunda da demanda e análises da atuação profissional, mas que não deixa de criar imaginário de professor.

Kuenzer (1999), no que respeita às decisões arbitrárias dos legisladores quanto à formação de docentes, aponta que ao retirar essa competência das Universidades (de formar professores para atuar na Educação Básica), adota-se uma concepção elitista de ensino superior, voltada para a formação de cientistas e pesquisadores, o que, para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação dispensaria o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação.

Do ponto de vista da distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, a questão que se tem colocado é a proposição de instituições universitárias que não seriam de pesquisa. Desse modo, o grande ponto nacional que os profissionais da educação têm tentado resgatar é que se existe universidade tem que existir pesquisa, pois entende-se pesquisa o lançar na interrogação, que exige reflexão, crítica, descoberta e criação, como caminhos para o enfrentamento com o instituído.

Atualmente, as discussões no âmbito das instituições formadoras, em consonância com o que prescreve as legislações atuais (a LDB nº 9394/96, o texto da Comissão de Especialistas do Ensino em Pedagogia (MEC/SESU) e da Revista do Provão) o curso de Pedagogia objetiva a formação do Pedagogo que seja capaz de compreender e analisar o trabalho educativo como um todo orgânico, capacitando-o para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico - entendida como a organização do trabalho pedagógico desenvolvida no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo. Assim, o trabalho pedagógico deve ser o principal articulador da formação do pedagogo. Significa dizer que a docência, (na Educação Infantil e nos

Primeiros Anos do Ensino Fundamental), constitui a base da organização curricular e da identidade profissional.

Nesta perspectiva, segundo essa mesma comissão, a tendência é que o Curso de Pedagogia venha garantir ao pedagogo uma formação sólida, alicerçada em saberes, competências, habilidades e atitudes advindas de três dimensões: a dimensão da docência, a dimensão do magistério da formação pedagógica do profissional docente e a dimensão do trabalho pedagógico em âmbito formal e não-formal.¹⁴

O que se compreende, a partir do que diz a Comissão de Especialistas do Ensino em Pedagogia, o Curso de Pedagogia no país, com as mobilizações e discussões provenientes da considerável participação de educadores nas bases, como também o que se tem publicado em conformidade com a legislação vigente, deveria ser estruturado em projetos acadêmicos distintos e adequados às condições de oferta de cada instituição. Daí o perfil variado que se tem apresentado os diversos cursos em funcionamento em todo país.

2.3 Em síntese: ser professora pedagoga

Hoje vivemos numa sociedade plural, em que modelos de valores e normas se vêm questionados por outros modelos. Já não existe mais um modelo de formação profissional, um critério único, como não existe um único discurso sobre a profissionalidade do professor e tampouco, um sentido único para a constituição do ser professor. Existem, portanto, vários discursos inscritos em diversas filiações de sentidos constituídos por diferentes vozes. O papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras, sob diferentes efeitos de sentidos. Para isso, novas concepções emergem sobre educação, novos paradigmas educacionais e novos perfis profissionais concorrem para responder às demandas do mundo contemporâneo.

¹⁴ O magistério de formação pedagógica do profissional docente é entendida como a capacitação do pedagogo para atuar como professor de conteúdos específicos da docência e do processo de ensino-aprendizagem em diferentes âmbitos: curso normal superior em nível médio/superior, programas especiais de formação pedagógica, licenciaturas, programas de educação continuada, etc., e a dimensão do trabalho pedagógico em âmbito formal e não-formal. (Secretaria de Educação Superior/Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia/ CEEP/CEEFP- fevereiro, 2001).

Apoiando-me em Nóvoa (1998) entendo que a profissão docente se distingue de muitas outras profissões por não poder ser definida apenas por critérios ou por competências científicas. Para Nóvoa (ibid, p.37) " ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola". Para tanto, a professora pedagoga deve assumir sua profissionalidade como professora pesquisadora; assumir uma postura política; não se limitar a "dar aulas"; ser curiosa; saber interpretar e analisar criticamente a prática educativa desenvolvida na escola e fora dela, dessa forma, saber gerir as mais diversas atividades que constituem a sua profissão, como a organização, planejamento e realização interativa do trabalho pedagógico na escola, permeado pelo processo avaliativo, com a preocupação constante de fazer com que seus alunos aprendam a dialogar com o conhecimento pelas condições criadas na e pela pesquisa..Enfim, se dar conta do que acontece no seu contexto de trabalho (a escola) e fora dele para juntamente com seus alunos, provocar mudanças significativas no ensino, na realidade social a partir do saber.

Nesse entendimento, não se pode pensar a profissionalidade apenas como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer, isto porque, a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções: planejar, ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, preparar materiais, saber avaliar, inserir-se na comunidade escolar, saber se posicionar junto à classe, sobretudo pesquisar e muitas outras.

Assim, não se pode compreender a profissionalidade como reflexo da prática educativa, que é complexa, pois é o resultado da interação de múltiplos fatores e condições, que não é fácil serem contemplados no seu todo, pelos conhecimentos ditos científicos, também porque a prática educativa é uma prática histórica e social.

Nessa interpretação pode-se pensar que há uma enorme distância entre o "perfil" de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional.

As instituições formadoras necessitam, mais do que nunca, neste processo de secularização, enfatizar uma profunda articulação com a escola - locus da prática do professor- reconhecida como um recurso de educação continuada. Como superar a inércia que tem caracterizado estas relações? O que é oferecido/propiciado aos professores egressos de modo a que possam assumir o seu papel de forma significativa e contundente?

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética - e, num certo sentido, militante - da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais (NÓVOA, 1998, p.26).

É urgente e preciso superar a crise que nos envolve e nos atinge em duas direções, como aponta Nóvoa (1998): a dimensão externa à profissão docente - a multiplicação de instâncias de controle, a racionalização do ensino ou práticas administrativas avaliativas - e a interna à profissionalidade docente - o professor procurando reencontrar novos sentidos profissionais, reconstruindo identificações, o que parece ser mais pertinente a nós, os maiores interessados e autores no e do processo de formação, buscarmos re-construir e re-significar a nossa profissionalidade.

Assim, diz Nóvoa (1998, p.35): "os professores não são apenas consumidores de saber, mas são também produtores de saber...não são apenas técnicos, mas são também críticos reflexivos".

Portanto, os professores são também sujeitos que ao dizer se significam, produzem sentidos na sua profissionalidade, se inscrevendo em filiações discursivas às vezes idênticas, às vezes opostas. É o sujeito que na posição de professor, no seu processo de formação inicial, na atuação na escola e nos diversos contextos formadores, pela linguagem se inscreveu em diferentes formações discursivas, produzindo o seu discurso.

Ao se pensar, assim nos diversos saberes constituídos e no movimento da língua, pode-se pensar, conseqüentemente, na sua provisoriidade, o que leva o sujeito - professor a se constituir e com ele os sentidos da sua profissão, uma vez que no decorrer das práticas formativas a materialidade lingüística (o que dizem, o quem diz, em que circunstância se dizem) é determinante na produção do seu discurso, na posição de professor, que também faz parte de uma rede semântica no seu contexto de trabalho, com isso se inscrevendo a certas filiações de sentidos.

Dessa forma, esse momento em que o dispositivo legal traz sérias implicações para os cursos de Pedagogia, torna-se oportuno buscar saber mais sobre a referida formação dessas profissionais, e os sentidos que dão ao "ser professora" nesse contexto, analisando o discurso das professoras egressas deste curso.

Situo-me na posição de professora universitária do curso de Pedagogia que forma professores para o ensino básico dentro dos parâmetros universitários de que dispomos. Proponho-me a investigar, portanto, esse tipo de formação desses profissionais que a lei deseja alterar, no sentido de investigar o reflexo de tudo isso na constituição do "ser professora". E, ao mesmo tempo me proponho a saber mais sobre a minha própria atuação docente.

2.4. Análise de Discurso: o quê? por quê? para quê?

...todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação reestruturação... nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 1990, p36).

Nesta parte do texto, não é minha pretensão detalhar e esgotar os trabalhos que teorizaram a Análise de Discurso (AD). Com isso, quero dizer que aqui também está configurada a noção de recorte, pois, serão recortados princípios, noções e conceitos, que mais adiante, se constituirão no quadro de referência para proceder à análise.

O meu trabalho de mestrado se inscreve no campo discursivo tal como concebido por Pêcheux. Ressalto aqui, ainda, as obras de Orlandi, a partir de Pêcheux, para a compreensão das categorias teóricas de sujeito, discurso e a ordem metodológica do trabalho de análise do corpus discursivo. De igual importância, também são os estudos enunciativos de Authier-Revuz sobre heterogeneidade, para compreender o discurso-outro no fio dos discursos das egressas. Faço constar ainda a contribuição de vários outros estudiosos do discurso, com suas análises e interpretações.

Início dizendo que a AD pressupõe a lingüística, mas não se vale apenas dela, porque a metodologia lingüística não é apropriada para tratar o objeto discursivo. A AD, conforme argumenta Teixeira (2000, p.24), nasceu na conjuntura bem determinada da França da segunda metade da década de 60, teve seu surgimento marcado essencialmente pelo aparecimento de um novo dispositivo filosófico, que assinala o fim do predomínio da fenomenologia e do existencialismo no cenário francês. Esse novo gesto de leitura do

discurso, a AD, surgiu como uma possibilidade de intervenção política¹⁹, por fundamentar-se numa poderosa arma científica, a linguagem.

O empreendimento de Pêcheux tem sua elaboração teórica constituída em três fases, como ele próprio denominou, em três épocas. Assim, pode-se falar em linhas gerais do momento de construção (1966-1975), do dispositivo de análise e da teoria do discurso; o período de profundos questionamentos (1976-1979) o que resultou na terceira fase (1980-1983), se configurando não como uma redefinição desse campo de conhecimento, mas sim como um projeto com longas perspectivas. Hoje, pode-se também dizer que a AD vem se destacando pelo número significativo de enfoques, marcados pela diversidade, o que configura um mapeamento em construção.

Ao considerar a língua como condição de possibilidade do discurso, Pêcheux estabelece, para a AD um quadro epistemológico geral deste empreendimento:

"Ele reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico:

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

Convém explicitar que estas regiões são de certo modo atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (PÊCHEUX E FUCHS, 1993, p.163-164)".

A primeira área de conhecimento, o *materialismo histórico*, foi inicialmente concebida por Marx e Engels, em 1845-1846, e formulada em sua obra *A Ideologia Alemã*. A História passa por uma concepção materialista, assim explicando as formações sociais de idéias a partir da práxis.

Althusser, (1987, apud INDURSKY), a partir da concepção materialista de história formulou uma teoria das ideologias, se baseando nas formações sociais e nos modelos de produção. Para Althusser " *não são as suas condições reais de existência, seu mundo real, que os homens representam, mas sua relação com as condições reais da existência (id,*

¹⁹ Conforme P. Henry (In Gadet & Hark, 1993, p.15), Pêcheux, ao desenvolver a análise automática do discurso, objetivava fornecer às ciências sociais o instrumento científico de que elas necessitavam para ultrapassar o estado um tanto "pré-científico" em que se encontravam.

p.18)". Dessa forma, para o autor, a ideologia deve estudar o conjunto de práticas materiais para a produção, bem como a reprodução das condições econômicas, políticas e ideológicas.

De acordo como tem argumentado Orlandi em suas obras, a ideologia não é vista como um conjunto de representações, como uma visão do mundo ou como ocultação da realidade. A ideologia passa a ser compreendida a partir da relação necessária do sujeito com a língua e com a história, para que haja sentido, como efeito, dessa relação enquanto prática significativa.

Althusser (1983, p. 93) formulou duas teses importantes: *a) não existe prática senão através de e sob uma ideologia; b) não existe ideologia senão através do sujeito e para o sujeito (apud INDURSKY, 1997, p.19)*. Dessas duas teses formuladas, o autor propõe a concepção de *interpelação do sujeito*. *"A ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos" (ibid p. 19)*.

A concepção de ideologia é retomada por Pêcheux para fundamentar a teoria do discurso, na obra *"Semântica e Discurso"* (1975), salientando que uma das formas de manifestação da ideologia é a atividade discursiva. Conforme essa obra, o sujeito interpelado ideologicamente e também assujeitado exerce a atividade discursiva que é travada no seio das instituições sociais, em que se refletem conseqüentemente as lutas de classes, que por sua vez trazem imbricadas no seu processo de produção sinais de formação, reprodução, transformação das condições em que foram produzidas.

Tudo isso leva à compreensão do discurso enquanto uma prática discursiva. Isso também significa dizer que o discurso é considerado no âmbito de uma estrutura de formações sociais.

Sobre isso remeto-me a Orlandi (1990) que afirma que o trabalho do analista não se trata de partir da ideologia para o sentido, mas "de procurar compreender os efeitos de sentido que se produzem em um discurso" (p.36). O discurso mostra a ideologia, enquanto efeito de sentido, isto porque ela é constitutiva da prática discursiva. Quero dizer com isso, que o efeito de sentido funciona como indicador da interioridade da ideologia. Como diz Indursky (1997, p.20), *pensar a ideologia no âmbito da AD consiste em deslocar a relação imaginária com o mundo real, considerada por Althusser como o objeto da representação ideológica, para o interior dos processos de significação. Assim, o analista ao proceder a análise se depara com uma materialidade lingüística e ideológica*.

A AD trabalha sobre a materialidade discursiva num enfoque de desconstrução, com o objetivo de determinar os funcionamentos discursivos que promovem os processos de significação dos quais participa o efeito de sentido construído pelo discurso como sentido único.

Assim considerada, pode-se dizer que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. A discursividade, então, se dá no momento da interpelação ideológica do indivíduo em sujeito, e remete a dois efeitos, conforme Pêcheux (1975): o primeiro efeito se dá quando, na interpelação do indivíduo em sujeito (pela ideologia) a inscrição da língua na história é apagada, para que ela signifique, produzindo o efeito da evidência do sentido; o segundo, se refere à “ilusão” do sujeito pensar em ser a origem do que diz; dois efeitos trabalham, portanto, a “ilusão” da transparência da linguagem.

Em relação à segunda área de conhecimento, a *lingüística*, a AD apresenta uma proposta não subjetiva da enunciação: a lingüística, compreendida como o estudo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação.

Sobre a relação do discurso com a lingüística lembro, primeiramente, que o discurso se manifesta materialmente através de textos, ou seja, ao dizermos estamos produzindo textos os quais são expressos em língua natural, e se analisar-se sua base lingüística, tem-se a possibilidade de verificar seu funcionamento lingüístico e discursivo. Orlandi (1983, p.19) amplia essa discussão com o seguinte: *"o discurso pode ser visto como a instanciação do modo de se produzir linguagem que é social"*. Ainda nessa mesma discussão, ela acrescenta que não se pode conceber o discurso como meio de divulgação de informação, mas sim, efeito de sentidos entre interlocutores. O que a autora quer dizer é que se trata de um todo orgânico, que se estrutura para participar do objeto do discurso: os interlocutores, as condições sócio-históricas em que foi produzido o discurso, a superfície lingüística, todos conjuntamente fazem parte do processo de significação.

Para o lingüista analisar um dado lingüístico, o faz do ponto de vista da sintaxe da frase, enquanto que o analista do discurso o faz do ponto de vista do funcionamento discursivo, a sintaxe do discurso.

Para o trabalho de analisar a relação discurso-língua, a Análise de Discurso propõe fazê-la a partir da identificação de marcas lingüísticas, que são as responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos. Essas marcas, devem ser tomadas como

pistas. Vale dizer que as pistas não são encontradas de forma direta; como diz Orlandi, é preciso um gesto de leitura, teorizar, para atingi-las, porque a relação entre elas e o que significam é indireta.

Face a problemática do sentido e da referência, a AD preconiza que a relação signo-sentido, que é estável e unívoca na língua, desestabiliza-se quando é tomada em sua situação de uso. Pêcheux questiona que os lingüistas se preocupam em estudar os sentidos estabilizados do léxico de uma língua, passíveis de dicionarização, procedendo apenas estudos de sentido e sua referência, enquanto que a AD se interessa pelas representações feitas pelo homem no uso que este faz do léxico em sua prática discursiva, procurando examinar indícios de transformações de sentidos, ou seja, os efeitos de sentidos decorrentes disso.

Muitos trabalhos, como os de Jakobson (1963, cf. INDURSKY, 1997), ao lado dos trabalhos de Benveniste, indicam o surgimento da Teoria de Enunciação, que se preocupa com: a) o locutor; b) o interlocutor; c) a situação; d) o referente do discurso. Esmiuçando isso, vale dizer que existe uma preocupação sobre quem é o sujeito da enunciação e como se caracteriza sua emergência no discurso; para quem o discurso é produzido e como sua presença se configura na enunciação; em que situação a enunciação é produzida, trazendo assim marcas temporais de produção do discurso e por último, sobre o que o discurso trata.

A partir desse enfoque compreende-se que a teoria da enunciação, ao tangenciar a subjetividade, propôs um tipo de sujeito muito forte e soberano, que se diz responsável pelo que diz.

Na AD o sujeito produz discurso a partir da posição que ocupa. Não é o sujeito idealista porque é interpelado pela ideologia. Por isso as posições também são ideologicamente marcadas. Isso não significa que esse sujeito seja livre para decidir sobre seu discurso, pois ele é um sujeito que se constitui no e pelo social. É um sujeito descentrado.

Uma outra noção também é incorporada à AD por Pêcheux (1969). Trata-se da noção de situação, enquanto *condição de produção*, noção esta que se encontra intimamente vinculada ao descentramento do sujeito, na teoria do discurso. *As condições de produção* do discurso permitem que seja identificado o sistema em que um discurso é produzido e também suas contradições. Nesse todo de interpelações, o sujeito produz seu discurso como

efeito desse conjunto, e não como fonte de conhecimento. Esse discurso, portanto, é constituído na representação desse imaginário social.

É relevante compreender, a partir da ideologia e da lingüística, enquanto determinações epistêmicas da AD, o seguinte: da ideologia a AD assume o entendimento do sujeito interpelado ideologicamente. Da lingüística assume que toda seqüência discursiva, pelo fato de ser de natureza simbólica, é lingüisticamente descritível, por isso, na AD, as marcas lingüísticas são tomadas como pistas de acordo com seu funcionamento e não como meros elementos para descrição de funcionamento lingüístico.

Dessa forma, a AD trabalha com a noção de funcionamento discursivo - a relação que existe entre as condições materiais de base e o processo - elegendo como conceito básico: as *condições de produção*. Para Maingueneau (1998, p.30), a noção de condições de produção, advinda da psicologia social, foi reelaborada, no campo da Análise de Discurso, por Pêcheux para designar não somente o meio ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade, assim como do referente de seus discursos. É com as *condições de produção* que emerge a determinação histórica - social do discurso. A exterioridade, o processo histórico-social, em outras palavras, as condições de produção são, portanto, constitutivas do discurso.

2.4.1. O sujeito e a produção de sentidos, na Análise de Discurso

Nesta parte destaco algumas noções que me serviram de referências para fundamentar e proceder à análise do corpus discursivo do presente trabalho, buscando fazer a minha síntese dos aspectos teóricos que julguei necessários para embasar o meu trabalho. Síntese que resultou do meu esforço interpretativo para produzir sentidos nesse campo. Trago, assim conceitos e autores com os quais busquei dialogar, para formar o meu entendimento sobre o campo de estudos em questão.

Conforme Schons (ibid) com o deslocamento do conceito de *documento* para *monumento* a obra Arqueologia do Saber, de Foucault, semeia muitas sementes que vingaram na AD. A autora fala sobre essas sementes enfatizando que:

Uma delas é a concepção de uma história contada apenas como fatalidade "exterior"; de história contada apenas segundo a ótica do historiador, passando a indicar lugares sociais dos sujeitos. O deslocamento dessa noção, ocorrido primeiro em Foucault e depois em Pêcheux, torna-se profícuo para a AD uma vez que se passa a admitir a ruptura, a dispersão, as discontinuidades nos trabalhos de interpretação, e tudo o que era expurgado nos trabalhos lingüísticos passa a ter nível interior do discurso, isto é, a exterioridade é própria da história, incidindo sobre a prática da leitura do discurso (p.67).

Essas palavras reafirmam a posição de destaque ocupada pelas *condições de produção*. A AD, que se materializa como trabalho no plano discursivo-histórico-social, permite que o exercício de reflexão sobre a linguagem leve em conta os alicerces históricos e políticos dos mais diversos contextos em que for produzido um discurso.

É fundamental que seja lembrado nesse ponto, que na 1ª fase da AD (1969), conforme Courtine (1981 apud SCHONS, id, p.68) aponta, as condições de produção foram pensadas por Pêcheux como estáveis e homogêneas.

Os locutores ocupam lugares determinados na estrutura de uma formação social (Pêcheux, 1990, p. 81-83), lugares esses, embora de natureza objetiva, são compreendidos como espaços de representações sociais que são constitutivos da significação discursiva. A teoria da AD explica que as relações estabelecidas entre esses lugares, no discurso, se representam por *Formações Imaginárias (FI)*, designando assim, o lugar que o emissor e o destinatário se atribuem a si mesmo e ao outro.

Courtine, consegue redefinir a noção de *condições de produção*. Essa redefinição influenciou, assim, a definição de sentidos nos discursos. Isto se deve ao fato de que o trabalho dos sentidos, a cada inscrição de determinados pré-construídos na materialidade discursiva, se configura pelas novas condições de produção do discurso.

Pêcheux & Henry (apud TEIXEIRA, 2000, p. 33) definem as *Formações Discursivas* como componentes das *Formações Ideológicas (FI)*. Para Pêcheux & Fuchs (1975), as FD intervêm nas FI, sob forma de subordinação, de maneira que se trata, ao mesmo tempo das mesmas coisas, mas sob formas diferentes a partir de um alicerce histórico dos processos sociais. Em relação a esse recorte teórico, Teixeira, apoiada em Henry, faz um aparte em sua obra. Assim diz a autora:

Na perspectiva de Pêcheux, é na esfera do discurso que as formações sócio-históricas e inconscientes deixam traços na linguagem. A tarefa da semântica do discurso é explorar esses efeitos de sentido pela reconstrução dos processos discursivos nos quais eles são expressos. Para a AD, todo discurso "concreto" é duplamente determinado: pelas formações ideológicas que relacionam este discurso a formações discursivas definidas e pela autonomia relativa da língua. (HENRY, 1990, p.58-9 apud TEIXEIRA, 2000, p.40)

Mediante essas definições, o que foi dito implica no entendimento de que o significado das palavras mudam de sentido. Os sentidos não estão nas palavras, não existem em si mesmos, mas são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, conforme Pêcheux. Assim, as palavras mudam de sentido dependendo da posição do sujeito que as emprega. As palavras, portanto, se significam, tiram seu sentido dessas posições, ou seja, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Nesse ponto, a formação discursiva, se define como "aquilo que numa determinada formação ideológica, determina o que pode e deve ser dito", conforme Pêcheux (1975 apud Orlandi, 2000, p.40).

Segundo Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 1996, p.116), o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência sob a forma metafórica, que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido. Esse autor, portanto, nos remete à compreensão de que o sentido existe por meio das relações de metáforas, das quais uma FD vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório.

Portanto, num funcionamento discursivo, entendido como "a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas" (ORLANDI, 1996 p.125), existem diferentes sentidos que podem ser compreendidos a partir da referência à formação discursiva. As palavras podem ser iguais, mas com significados diferentes, ao se inscreverem em formações discursivas diferentes.

Uma noção que caracteriza bem a teoria do discurso como não subjetiva é a das *ilusões do sujeito*, conforme Pêcheux. Essa noção decorre do vínculo entre *Formação Ideológica e Formação Discursiva*. Isso leva ao entendimento de que os processos discursivos que não têm origem no sujeito, isto porque os processos discursivos são

determinados pela FD em que o falante se inscreve, no entanto, essa determinação é interrogada na AD, pela ilusão discursiva do sujeito falante.

Ao dizer, o sujeito tem a ilusão de ser ele mesmo a fonte do sentido - o que Pêcheux denomina de esquecimento nº1- e ainda mais, o sujeito pensa ter o controle absoluto daquilo que diz. O sujeito se reconhece como o "detentor absoluto" de suas palavras, de seu processo de enunciação e que cria e domina as estratégias necessárias para garantir o seu dizer, para que ele seja legitimado e acreditado. E, a este ato ilusório, o autor nomeou de esquecimento nº2.

Para a AD, todo discurso é determinado pelas FD e pela autonomia relativa da língua. Esses traços de determinação do discurso e a relação produzida entre ambas dão origem a uma noção também importante na AD: a *paráfrase discursiva* como constitutiva dos efeitos de sentidos. Desse modo, os processos discursivos, de acordo com Pêcheux (ibid), constituem-se de várias formas de substituição, paráfrases, sinonímias, etc, que funcionam entre elementos lingüísticos de uma formação discursiva.

Para compreender o funcionamento discursivo, o modo de funcionamento da linguagem, é fundamental que se compreenda de antemão os dois grandes processos de linguagem (ORLANDI, 1996, p.27): a *paráfrase* (a matriz) e a *polissemia* (a fonte de sentidos), isto porque, correspondentemente, esta revela ambigüidade (o diferente), e aquela, a sinonímia, o mesmo. Portanto, a paráfrase e a polissemia são, igualmente, determinantes para o funcionamento da linguagem. A paráfrase, considerada na lingüística como a matriz do sentido, constantemente se conflita com a polissemia que desloca "o mesmo" para o diferente, para o múltiplo, por isso considerada a fonte de sentido, por ser a própria condição de existência da linguagem. Por que haveria necessidade do "dizer", se o sentido não fosse múltiplo? (id). Dá, portanto, para se compreender que os dois processos se confrontam, se conflitam e são atuantes, na mesma proporção, na produção da linguagem, na produção de discursos, portanto, de sentidos.

E, em relação à constituição dos sujeitos? Os sujeitos para se constituírem em sujeitos, eles se identificam com aquilo que foi dito, e se significa, também, ao retomar palavras já existentes, como se elas tivessem sua origem neles. É nesse movimento, que os sujeitos se significam, em suas significações: remetendo a já ditos, mas de modos diferentes, com outros sentidos, com outros significados.

Então, esse sujeito, para Pêcheux, é descentrado, cindido, iludido sobre sua autonomia. Constitui-se pela dispersão/multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições que marcam a heterogeneidade constitutiva de redes de filiações históricas e ideológicas (HOFF, 2000).

Conforme Orlandi (1999) para o analista de discurso analisar uma superfície lingüística é necessário, num primeiro momento, proceder o exame dos mecanismos sintáticos e o funcionamento enunciativo em questão, procurando desestruturar, decompor tais mecanismos e identificar as famílias parafrásticas para estabelecer as matrizes de sentidos. Feito isso, é possível proceder a análise discursiva (de-sintagmatização) e atingir o processo discursivo que o sustenta e através desse, identificar a FD que no caso afeta o sujeito.

Surge, então, uma outra categoria, importante para o meu trabalho: *o interdiscurso*, que é o exterior específico de uma FD, constituído pelo complexo dominante das FD.

Orlandi (2001, p.59-60) citando Pêcheux, em relação a essa categoria diz:

Tenho definido o interdiscurso como a memória que se estrutura pelo esquecimento, à diferença do arquivo, que é o discurso documental, institucionalizado memória que acumula. Filiamo-nos a redes de sentidos em um gesto de interpretação, na relação com a língua e a história, em que trabalham a ideologia e o inconsciente: "há um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos" (M. Pêcheux, 1990)

Para falar em *interdiscurso* é preciso falar em pré-construído, seu elemento constitutivo, o constructo teórico, através do qual a FD, concebida como um domínio de saber específico, relaciona-se com seu exterior. Ocorre que, conforme a teoria pecheutiana, as FD sofrem modificações, quando são constitutivamente invadidas por sentidos que vêm de outros lugares, produzidos em outros tempos (ou seja, de outras FD) e se manifestam nelas uma outra vez.

A partir desse ponto, estive atenta à compreensão de que os discursos se repetem, mas que é enganoso acreditar que os sentidos sejam sempre os mesmos. Para tal, os discursos das egressas apresentaram sim, uma certa repetição. Entretanto, os sentidos produzidos não são os mesmos, porque as condições em que foram produzidos não são as

mesmas, e por isso remetem a dispersões, repetições e à repartição de enunciados. Em outras palavras, nesses discursos, está presentificada uma teia de saberes de diversas FD, que entrelaçados reinscrevem novos modos de dizer, novas falas, por conseguinte, saberes novos, novos sentidos com efeito duplo: "reproduzir e ao mesmo tempo transformar" os saberes que estiverem inscritos nas FD.

Do ponto de vista da AD, que em seus estudos discursivos, procura compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento, as relações de linguagem produzidas pela ação humana são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos diversos, múltiplos. Aqui, então, cabe a definição de "discurso como efeito de sentidos entre locutores".(ORLANDI, 2000, p.21)

Nessas relações existe, portanto, a figura do sujeito que fala (o falante) e a do sujeito que ouve (o ouvinte), representados nos estudos da linguagem pelo processo que reúne o "eu" e o "outro", representação essa que teorias lingüísticas refletem, mas não formulam uma crítica para compreender que o sujeito ao dizer também está reproduzido na linguagem. Se não bastasse isso, o sujeito acredita ser a fonte exclusiva de seu discurso, ou seja, ser ele o produtor inédito daquela construção de sentidos, quando, na verdade, já existia um sentido preexistente, que é por ele retomado.

O sujeito não tem pleno controle sobre o que diz, pois há sempre um espaço (equivoco) entre o que resplandece (o que é dito) e o que se esconde e não se aloja no dizer (HOFF,2000 p.45).

Para a A.D, o interessante, o fundamental é investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equivoco, na falha e na materialidade, ou melhor, no trabalho ideológico: *"...o jogo ideológico está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos".(ORLANDI,1996, p.32)*

Assim, os efeitos de sentido se originam na constituição dos interlocutores e do contexto, que são elementos do processo de significação. Se apontarmos para uma sociedade como a nossa, hoje, uma sociedade plural, dividida, principalmente do ponto de vista cultural, o sentido não é só múltiplo, está despedaçado, como Orlandi o adjectiva, e a unidade é aparentemente mostrada pelo sentido garantido, aquele que foi sedimentado,

institucionalizado. O que existe é um sentido dominante que se institucionalizou como produto da história, surtindo o efeito de sentido literal. Com o uso da linguagem, *os efeitos de sentidos se constituem no processo que é a interlocução*, (grifo meu), entretanto, os sentidos se recolocam a cada momento, a cada dizer, de forma múltipla e fragmentada.

Como o discurso é compreendido como efeitos de sentidos entre locutores, com os implícitos (o que não é dito), o discurso coloca algumas informações, que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo. A AD se propõe a isso: questionar os implícitos em um discurso, o caráter informativo, sua unidade e atingir os efeitos de sentidos presentificados. “A AD tal como a trabalhamos, acolhe o jogo entre o estabilizado e o sujeito a equívoco, espaço de deslimites e indistinções” (ORLANDI, 2001, p. 60)

Nesse recorte teórico, a significação não é imóvel, está no processo de interação: o falante e o ouvinte, no confronto de interesses sociais e, por isso, há confronto de sentidos. Portanto, é importante reconhecer que dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico.

Então, "o sentido é também o resultado de uma situação, são seqüências verbais relacionadas com a proposição de um mesmo enunciador e que forma um todo dependente de um gênero de discurso determinado" (MAINGUENEAU, 1997); o que Pêcheux chama de superfície lingüística - são enunciados efetivamente realizados. Ainda nessa questão do sentido, é bom se lembrar que as lacunas constitutivas não são silêncios. Por tudo isso, existe na AD a afirmação de que os efeitos de sentidos equívalem-se aos dizeres entre interlocutores. Por isso, também, que o que diz (ou compreende) o locutor (o falante) tem relação com o seu lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso, com a dinâmica de interação que estabelece na ordem social em que ele vive. Sobre essa questão, Pêcheux (1997) em "*O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*" afirma:

...todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma "infelicidade" no sentido performativo do termo - isto é, no caso, por um "erro de pessoa", isto é, sobre o outro, objeto de identificação (p.56).

O que se percebe é que a construção teórica da AD se dá num entrelaçamento de posições teóricas concordantes, mas também divergentes, o que caracteriza ao longo dos tempos o projeto a ser levado a efeito, mesmo depois de Pêcheux. Nesse contexto de divergências e concordâncias teóricas, sobretudo de revisões teóricas novos trabalhos despontam, no intuito de aprofundar mais o que Pêcheux e Fuchs (s.d.) denominam de discurso transverso. Uma releitura dessa noção, então surge.

Conforme Schons (2000, p. 65) Courtine (1981), contrapondo-se a Foucault e Pêcheux apresenta, com novos olhares teóricos, estudos sobre a questão da *heterogeneidade*, uma noção fundamental na AD. O autor, que retoma a reflexão de Foucault (1969), Pêcheux & Fuchs (1975) e Paul Henry, propõe uma nova postura teórica frente aos elementos estranhos presentes no corpo homogêneo do discurso. A partir daí, o autor apresenta a noção do enunciado dividido, fazendo uma leitura integradora dessa noção.

Para Courtine, uma FD não deve ser caracterizada de forma isolada. Torna-se relevante, saber "enxergar" a relação entre diferentes FD - e o mais interessante - que provêm de uma mesma FI, que é ao mesmo tempo uma e dividida, por isso apresenta uma contradição desigual. No entanto, é preciso que sejam evidenciadas as formas pelas quais elementos reconstruídos, aqueles produzidos "do lado de lá" (exterior) das FD, são absorvidos, são ingeridos, reconfigurados, relegados ou transformados por uma determinada FD.

Pode-se, portanto, entender que é o reconstruído (o sempre-já-lá da interpelação ideológica) que imprime a característica de universalidade do sentido de uma FD. No entanto, numa FD, são estabelecidas diferentes redes de formulações que por sua vez, são responsáveis pelo processo discursivo da FD. Assim, os enunciados se articulam, se interagem, estabelecendo o parâmetro dos elementos do saber de uma FD.

Nessa articulação, nesse ponto de encontro entre a repetição e a variação (enunciado e enunciação) é que se instaura *o sujeito do discurso*.

Em *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1990), livro fundador da AD, tanto no plano das posições teóricas, como no que respeita a procedimentos analíticos, entende que o lugar do sujeito não está aparentemente vazio. O que ocorre é que esse lugar está

contemplado pelo sujeito do saber de uma determinada FD. Numa determinada enunciação acontece o reencontro do sujeito enunciador com o sujeito do saber pela relação que ambos provocam. Essa relação estabelecida provém a posição de sujeito, que se dá pelo processo de identificação do primeiro sobre o segundo. Isso leva-me a entender que sujeitos diferentes, relacionando-se com diferentes saberes de uma mesma FD, podem assumir diferentes posições de sujeito, a ponto de produzirem diversos *efeitos -sujeitos* no discurso de cada um.

Para tanto, essas diferentes posições de sujeitos, que por conseguinte, são produzidos, permitem a descrição do sujeito do saber da FD. Esse sujeito Pêcheux designa de *forma-sujeito*. É bom deixar claro, e Pêcheux convoca para isso: que ao falar sobre tomada de posição do sujeito, não seja entendida como um ato original do sujeito do discurso, mas um *feito-sujeito* em relação à forma sujeito" (PÊCHEUX, 1975).

Pêcheux, portanto, desenvolve a teoria da *forma-sujeito* - a identificação do sujeito do discurso com a forma discursiva- com o intuito de explicar a intervenção do sujeito na questão dos sentidos ao fazer uma releitura do texto de Althusser sobre a interpelação. O autor traz para as referências althusserianas a psicanálise para explicar a subjetividade. Conforme Pêcheux (ibid, p.160), a ideologia é a responsável pelas evidências que levam uma palavra ou enunciado a querer dizer o que realmente dizem e que camuflam, dessa forma, sob a transparência da linguagem, o que esse autor chama de caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. Isso leva à questão do sentido que é produzido à revelia do sujeito, que não consegue assumir o seu assujeitamento, porque desconhece – e que acredita ser o autor exclusivo daquilo que enuncia e fonte inédita dos sentidos. O sentido, assim, está na dependência constitutiva do sentido das FI. Conforme Teixeira (2000, p.41), Pêcheux especifica essa dependência por meio de duas teses, a saber:

↯ "O "sentido" não existe "em si mesmo", isto é, na sua relação transparente com a materialidade do significante, mas ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

↯ Toda FD, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao complexo das FI, ou seja, "isso" que fala antes, em outro lugar e independentemente, sob a dominação das FI, não é imediatamente visível na superfície do que foi dito.

O que se torna compreensível é que o trabalho de Pêcheux, além de questionar a homogeneidade do sujeito falante, propõe um questionamento sobre a linearidade e a transparência do sentido.

Compreende-se, portanto, que a noção *forma-sujeito* permite entender como Pêcheux vê a AD, sendo atravessada por uma teoria de natureza psicanalítica: a da subjetividade, (PÊCHEUX & FUCHS, 1975). Isto posto, é relevante se lembrar que Pêcheux remete à releitura de Marx via Althusser e ao retorno a Lacan por Freud, para articular à lingüística a recusa de determinações filosóficas quanto a um sujeito como ser livre, definido e origem de sentido.

Assim, Pêcheux busca o entendimento desses dois campos de conhecimento (o materialismo histórico e a psicanálise) para superar a visão de sujeito, como ser transparente a si mesmo. Vê-se, portanto, um empreendimento do autor em conferir à subjetividade duas dimensões correlatas: a ideológica e a psicanalítica, mediante o conceito de *forma-sujeito*. O que o autor tenta fazer é aproximar esses dois campos, e buscar uma articulação entre ideologia e inconsciente na constituição do sujeito.

Em “*O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*”, Pêcheux argumenta:

O objeto da lingüística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido escapando a qualquer norma estabelecida a priori de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar das interpretações (p.51).

A propósito, a AD hoje contempla uma imensa quantidade de enfoques, cujo, mapeamento está ainda em andamento. Diversos autores, com posições concordantes e/ou divergentes têm desenvolvidos estudos com enfoques diferenciados. Pode-se falar que a AD é sempre um projeto em construção. Entretanto, a última fase, conhecida por AD3, aponta para alguns pontos teóricos que abordam a heterogeneidade, tematizando as formas lingüístico-discursivas do discurso-outro.

Todo esse aparato conceptual até esse momento, com referência à AD, incide em desdobramentos teóricos que deságuam na problemática da heterogeneidade, marcada com relevância pelos trabalhos enunciativos de Jacqueline Authier-Revuz (1982).

Essa autora desenvolve seus estudos no terreno da enunciação (heterogeneidade e não-coincidências), sob a ênfase de teorias da enunciação. Essas teorias estão materializadas em trabalhos que estudam fatores e atos que provocam a produção de um enunciado. Tais estudos fazem uma reflexão sobre questões de interlocução, intersubjetividade, tempo e lugar. Procuram preencher os furos da lingüística pelo entendimento de que o estudo semântico dos enunciados é frágil, insuficiente, quando não se considera a enunciação.

"No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz, um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inserem, em sua linearidade, o outro", (ibid, 1982, p.02) como marcas no discurso.

Dessa forma, reiterando, a autora francesa, em seus estudos, distingue dois tipos de heterogeneidade: a *heterogeneidade mostrada*, que indica a presença do outro no discurso do locutor (discurso direto, discurso indireto, aspas, por exemplo); e a *heterogeneidade constitutiva*, que consiste em "uma modalidade implícita que esgota a possibilidade de captar lingüisticamente a presença diluída do outro no "um". A heterogeneidade constitutiva conduz o sujeito do discurso a um "vertiginoso interdiscurso" (AUTHIER-REVUZ, 1982. p.32).

Para essa teoria, a da *heterogeneidade*, a autora, que traz a *noção do sujeito dividido, clivado, um sujeito efeito de linguagem*, que assume uma posição de exterioridade, em relação à linguagem, de onde o sujeito falante poderia tomar distância, afirma: "*todo discurso parece constitutivamente atravessado por outros discursos e pelo discurso do Outro. O Outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante, que não é fonte- primeira desse discurso*" (1982, p.59).

Os trabalhos de Authier-Revuz, inauguram uma prática de leitura que é relacionada ao que é dito na formulação em análise com o que é dito em outros discursos para melhor interpretar os não-ditos no interior do que é dito.

Pode-se pensar, portanto, nessa possibilidade metodológica, pelo fato de que uma formulação - reportando-me à teoria pecheutiana - traz uma estrutura léxico-sintática determinada, lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, que convoca a interpretação.

Dado que uma formulação também pode ser analisada a partir de brechas interpretáveis, de pontos de deriva, neste trabalho procuro na materialidade lingüística que constitui o corpus de análise, as pistas discursivas que me possibilitam fazer uma análise dessas formulações, identificando a presença do *outro*, no discurso das egressas. Isto significa dizer que numa descrição de uma formulação discursiva entram em cena o *discurso-outro*, como diz Pêcheux (1990 a, 54-5) como espaço virtual de leitura.

Em outras palavras, segundo Indursky, instaura-se uma presença virtual que só pode ser percebida, como já foi dito, pelo confronto que dela se faz, pelo viés da reconstrução teórica, com a *memória discursiva* (1997, p. 42). Percebe-se a presença virtual do outro no discurso. Trata-se da memória social inscrita no âmago das práticas discursivas. Assim conforme as repetições se apresentam no fio do discurso como paráfrases discursivas, no processo discursivo variações e transformações instauram-se.

Achard (1999) em *Papel da Memória*, quando argumenta sobre a questão da memória discursiva diz que esta noção é decorrente da relação dialética estabelecida entre a repetição de um enunciado discursivo e a regularização de seu sentido. Segundo Achard (*ibid*, p.11-17), essa regularização se dá necessariamente sobre o reconhecimento do mesmo e de sua repetição.

Desse modo, assim diz esse autor:

*Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição "no vazio" de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo (*ibid*, p.13).*

Nessa perspectiva, a da AD, é justamente no âmago da família parafrástica, que é construído por repetições, que se é possível estabelecer a repartição e, por conseguinte, a regularização do sentido.

Assim sublinha Achard: *a memória não restitui frases ouvidas no passado, mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstruído através das operações de paráfrase (*ibidem*, p.16).*

Apoiando-me neste autor, entendi que a memória que o discurso supõe é sempre uma memória que se reconstrói na enunciação. Nesse processo reconstutivo, a enunciação não surge do locutor, mas de um conjunto de formas operacionais de retomadas e circulação do discurso.

A categoria *memória-discursiva* também foi estudada - pode se dizer de maneira exhaustiva, por Courtine (1981-1983 cf. SCHONS, 2000). O autor procedeu a um deslocamento dessa categoria para o seio da AD, estabelecendo relação com uma teia de noções que dão solidez à *teoria do discurso*. Para iniciar, Courtine relaciona *memória discursiva* à categoria de *enunciado e aparelhos ideológicos*. Em outras palavras, a memória discursiva decorre da "existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos" (COURTINE, 1981, p. 53). Isto posto, significa que as repetições ou apagamento de qualquer saber de uma FD, isto é, de um enunciado, assinala para o que esse autor denominou de memória discursiva.

E como isso acontece? Pode-se dizer que é da relação do interdiscurso com o intradiscurso, mediante articulação de enunciado com a enunciação particular. Ou melhor dizendo, quando um enunciado é atualizado pela enunciação, dá-se a formulação de um acontecimento. E mais, uma formulação-origem é sempre reatualizada num momento específico, numa dada conjuntura, também específica. Para complementar, ainda mais esta questão, dita por muitas vezes neste trabalho, com outras palavras, reafirmo que uma FD é estruturada por uma teia de formulações e quando se propõe a constituir o saber que lhe é próprio, nessa mesma onda, constitui a memória discursiva. Trata-se, portanto, de um processo constitutivo e simultâneo.

Assim posta esta categoria, a memória discursiva, permite ao analista de discurso enxergar no interior do discurso, um acontecimento discursivo, descontínuo e exterior. O efeito da memória reatualiza a heterogeneidade de um discurso, que se pretende homogêneo. Essa categoria analítica é essencial para que seja estudada a *heterogeneidade - mostrada*, conforme definições de Authier-Revuz, contempladas na ordem do discursivo.

Como foi explicitado no início desse capítulo, não era o meu objetivo explorar em profundidade as teorias que têm caracterizado a AD, enquanto "projeto teórico." A minha preocupação foi em discorrer sobre os recortes de princípios, noções e categorias, tendo em vista construir meu objeto de pesquisa e proceder a análise do corpus. Com outras palavras, para clarificar: o funcionamento discursivo do corpus em análise está marcado por

processos discursivos que levam à constituição aparente de um espaço discursivo homogêneo, como se fosse inatingível pelo *discurso-outro*. Entretanto, por considerar essa homogeneidade imaginária, evoco para análise processos discursivos que incorporem marcas lingüístico-discursivas "*não e tem que*", vinculadas a efeitos de sentidos diversos que apontam para a heterogeneidade do dizer. Esses processos serão explicitados na análise do *corpus discursivo* do meu trabalho.

TECENDO OS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

Lição de Pintura

*Quadro nenhum está acabado, disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo, primeiro,
Ao além de outro quadro
Que, feito a partir de tal forma,
Tem na tela, oculta, uma porta
Que dá a um corredor
Que leva à outra
E a muitas outras.*

João Cabral de Melo Neto²⁰

3.1.A definição dos critérios para o envolvimento das escolas

Para definir os critérios adotados que indicariam as professoras a participarem da ação investigativa, considerando o meu objeto de estudo e os objetivos delineados, decidi que as professoras participantes teriam que ter concluído a graduação nos anos entre 1998 a 2000. Esse enquadramento cronológico se justifica, em função de que, no ano de 1998 tomei posse no Campus Universitário de Sinop/MT, portanto seriam professoras com as quais eu havia contribuído, na condição de professora no Departamento de Pedagogia.

O campo de investigação ficou assim constituído: em primeiro lugar envolvi na pesquisa as escolas municipais, com maior número de entrevistadas; a seguir, outras unidades escolares, estaduais e particulares (sendo assegurado o primeiro critério definido para a seleção das professoras).

²⁰ In TEIXEIRA, Marlene, 2000.

Com essas questões clarificadas, realizei a pesquisa em cinco escolas sendo duas escolas municipais localizadas na periferia, contando em seu quadro de professores com 20 (vinte) pedagogos egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop/MT, dos quais sete desses são sujeitos-professoras neste trabalho; duas escolas estaduais, com um número também significativo de professoras egressas da instituição, participando desta pesquisa cada escola com uma professora, e uma escola particular, aqui representada por uma professora participante. As escolas estaduais e a escola particular estão localizadas no centro da cidade de Sinop/MT²¹.

Não existe muita diferença entre os alunos das escolas municipais e os alunos das escolas estaduais no que respeita ao nível sócio econômico. Em geral são provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo, filhos de pais que trabalham para o sustento das famílias. Já os alunos da escola particular pertencem, em sua maioria, à classe média alta. O trabalho das professoras, portanto, envolve várias realidades.

As escolas dispõem de instalações físicas de certo modo satisfatórias e estão situadas em bairros tranquilos. Não há sérios problemas de segurança. Observa-se que as relações humanas são relativamente boas. As professoras, no geral, não convivem com problemas de violência como tem sido veiculado pela mídia com relação a núcleos urbanos maiores. Portanto, as condições de trabalho se apresentam como seguras. Vigora, parece, um certo clima de "normalidade" com relação às escolas da região de Sinop.

Algumas professoras trabalham em mais de uma escola; somam suas atividades em escolas públicas com o trabalho em escola particular. As salas de aula em geral são numerosas, até com número superior a trinta e cinco alunos por sala procedentes das vizinhanças das escolas.

As escolas municipais oferecem a Pré-Escola, o Ensino Fundamental (séries iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos. Uma das professoras entrevistadas atua também nessa modalidade de ensino. As escolas estaduais oferecem o Ensino Fundamental e o ensino Médio, e a escola particular, a Pré-Escola e séries iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho das professoras insere-se numa organização hierárquica constituída de direção e coordenação pedagógica, sendo que a direção nas escolas municipais é cargo de confiança da secretaria de educação, a direção das escolas estaduais, eleita pela comunidade

²¹ Não cito os nomes das escolas envolvidas neste trabalho em atendimento à ética na pesquisa.

escolar e, por último na escola particular (envolvida nesta pesquisa) uma coordenadora responde pela direção da escola por indicação do gerente da unidade em que se insere a escola. A atuação dos pais nas escolas se dá através de conselhos deliberativos constituídos.

As professoras das escolas municipais ocupam toda sua carga horária na escola com o aluno não dispondo de horas atividades, o que difere da realidade das escolas estaduais, cujo sistema possibilita à professora um tempo disponível para preparação de suas aulas e outras atividades inerentes à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. São realizadas reuniões de caráter pedagógico asseguradas no calendário escolar. Nas escolas municipais além das eventuais reuniões para se discutirem assuntos pertinentes ao pedagógico, são realizadas reuniões presididas pelo secretário de educação ou seu representante.

Todas as professoras residem na cidade, algumas são mães de família e estão na faixa etária de vinte e cinco a quarenta anos. Duas dessas professoras estavam cursando a especialização na área de educação oferecida pela UNEMAT, no Campus de Sinop. Em relação à situação funcional, algumas delas são efetivas e outras contratadas. Nas escolas municipais não se faz greve (pelo menos ainda), diferentemente da realidade das escolas estaduais que, muitas vezes, fazem greve por questões salariais.

Na minha pesquisa, para a coleta do material lingüístico para análise, utilizei a técnica da entrevista, na modalidade semi-estruturada, concebendo-a como uma atividade interacional no curso da qual eu, a pesquisadora e as partícipes (as professoras) produzimos coletivamente descrições contextuais, construímos posições enunciativas, negociamos modos de compreensão, conforme postula Mondada (1997, p.60).

Nesse sentido, a entrevista não foi apenas um instrumento neutro de coleta de dados. A sua eficácia está profundamente atrelada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise, mas também no desenvolvimento mesmo do intercâmbio com as informantes, nesse caso, as professoras. É o sentido da entrevista como acontecimento. No seu desenvolvimento, o informante e o pesquisador negociam juntos, com fins práticos, as posições, os pontos de vista, constituindo assim a entrevista. Essa visão, que se baseia em uma concepção interacional e praxeológica do discurso, o concebe não um produto estático, mas um processo dinâmico, como constitutivamente ligado às situações, em que aparece no fio de um trabalho de negociação, de construção interativa, de elaboração coletivas. Para reforçar essa compreensão recorro a Mondada (1997): "Esta concepção auto-organizacional, inspirada na etnometodologia, trata os objetos de discurso,

as competências, os interlocutores, os contextos, como não pré - definidos ou dados a priori, mas como constituindo-se mutuamente e localmente" (p.61).

3.2.A construção das entrevistas

Ao considerar a entrevista na acepção defendida por Mondada (1997), a compreendi como um acontecimento de interações, em que entra em jogo uma diversidade de objetos e de sentidos. A entrevista é, portanto, interpretada como uma forma particular de interação, no curso desse acontecimento. Nessa perspectiva, acredito que eu, na posição de pesquisadora, e as professoras como co-responsáveis pelo trabalho discursivo a ser construído, juntas pudemos elaborar uma versão intersubjetiva da prática formativa e do trabalho pedagógico, no contexto de atuação, a escola.

Com essa perspectiva, debrucei-me sobre a construção dos procedimentos, pelos quais pudesse dimensionar e demarcar o caminho para a realização das entrevistas. Foi um momento difícil, confesso, porém trata-se de um momento que exigiu muita reflexão para que fosse definida essa parte da pesquisa, ou seja: a construção dos pilares da interação - a entrevista.

Nos primeiros alinhavos da prática investigativa - a elaboração da proposta - denominei esses pilares de eixos de perguntas, os quais foram assim constituídos:

- ☞ saberes mobilizados: formação ⇔ ação pedagógica;
- ☞ a Universidade (instituição formadora) e a escola: seus papéis;
- ☞ equilíbrio entre o técnico e o prático;
- ☞ o processo de formação de professores;
- ☞ sistema e legislações na formação de professores (LDB nº 9394/96);
- ☞ a formação inicial e a continuada: a profissionalização docente (a pesquisa);
- ☞ a função da pedagoga: a profissionalidade;

☞ competências profissionais (científica, política, técnico-prática).

Como resultado para esse momento reflexivo e de processo de crescimento e amadurecimento, logo me deparei com uma "brecha", que me possibilitou pensar numa forma melhor sistematizada, que me desse condições para trabalhar a relação curso universitário de Pedagogia e trabalho profissional na escola, relacionados aos sentidos diversos sobre o "ser professora". Surgiram, então, as ênfases da entrevista, expressas em quatro blocos, a saber:

☞ As implicações da legislação na prática formativa e no modo de "ser professora";

☞ As relações político-social e pedagógica entre a universidade e a escola;

☞ O processo formativo e a atuação na escola;

☞ A professora na escola: o trabalho pedagógico.

Tais blocos representam sentidos interdiscursivos, pré construídos que fazem parte do discurso sobre o curso de Pedagogia e a escola. Não têm origem nem em mim, pesquisadora, nem nas egressas entrevistadas, mas foram, de modo por elas e por mim, significados.

Remeto à obra de Pêcheux *Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (1983 trad. por ORLANDI, 1997, p.19), em que propõe que a abordagem do discurso se faça pela via do acontecimento, definido por ele como "*o ponto de encontro entre a atualidade e uma memória*".

Esse confronto discursivo a que faço referência, como um acontecimento discursivo, compreendi ser apreendido nos enunciados que se entrecruzaram tanto no momento das entrevistas, como no cotidiano vivenciado pelas professoras egressas no decorrer da formação superior e na atuação na escola.

Nessa linha de reflexão, em que trago a *noção de discurso como acontecimento* (ibid, p. 19-28), compreendi o que a autora, seguindo Pêcheux, chama de "gesto de leitura". O gesto de leitura apresenta-se, com efeito, como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta a confronto entre a teoria e a prática. Esse gesto, pela intervenção da história - que produz movimentos -, começa a trabalhar uma série de formulações retomadas, deslocadas, invertidas e marca um processo pela novidade. Parece

que uma verdade se apresenta. Verdade esta que não elimina a opacidade do acontecimento: os enunciados podem remeter a um mesmo episódio, mas eles não têm a mesma significação.

Começo por entender que Pêcheux trata o discurso como acontecimento porque o discurso não possui apenas uma materialidade lingüística, mas também uma materialidade histórica. Por isso, para o autor a noção de acontecimento é a condição básica do processo discursivo. Segundo o autor, a interpretação está na "memória do dizer", do interdiscurso, das formações ideológicas e não no nível da materialidade da língua. A interpretação se deve aos sujeitos que, ao produzirem sentidos, são fadados ao equívoco, devido a sua historicidade e à ferramenta com que o fazem, a língua, que é sempre falha. E, esta pontuação teórica também justifica porque trato o "ser professora" como acontecimento.

Cabe explicitar melhor isso, em outras palavras: um acontecimento histórico é passivo de mudanças, de outras interpretações, de construção de novas realidades, e portanto, de sentidos diversos. Nessa contextura, são possíveis os apagamentos, como também as lembranças. Assim é constituído um fluxo em que confrontos, contradições e equívocos acontecem. É por isso que no quadro teórico da AD, a partir de Pêcheux, tem sido colocado que a origem de um discurso sempre remete às origens de outros discursos, delineando contornos ilimitados e imprecisos. E também é por isso que cada um apreende os fatos a partir dos seus referenciais, de modo que o real mostrado é só aparentemente estabilizado.

Nesse gesto interpretativo apoiado em Schons (2000), pude entender que cada acontecimento é suscetível de mudanças, de apagamentos, de lembranças e de sentidos. Por isso o processo discursivo produzido no momento das entrevistas realizadas em minha pesquisa explicitou confrontos, contradições, equívocos, o que remete a enfatizar a compreensão de que a produção de discurso sempre reenvia a outros discursos, num movimento constante e ilimitável.

No quadro teórico elaborado por Pêcheux (cf. ORLANDI, 1997), acerca do acontecimento discursivo, a memória, nessa visão teórica, está situada no intradiscurso e no interdiscurso. Desse modo, os saberes que as egressas expressaram no momento das entrevistas, mostram-se como saberes que já "estão lá", ou seja, como pré-construídos, que figuram no interdiscurso, com os quais se identificaram. Nesse movimento de interpretação, entra em cena a memória como ponto de encontro da língua com a história. O emprego da

língua pelo sujeito, que interpreta está relacionado à produção de efeitos de sentidos que apontam para a diversidade: os sentidos que elas produzem são diversos.

No caso do meu trabalho, a análise dirige-se à busca de efeitos de sentidos produzidos pelas egressas sobre "ser professora", isto é, concebendo como "acontecimento" a sua profissionalidade.

O enfoque prevê três ênfases:

☞ a primeira: o discurso das legislações na constituição do "ser professora" que mostra como os sentidos se instituíram sobre a profissionalidade na perspectiva da política educacional ampla (domínio da atualidade);

☞ a segunda: o entrecruzamento dos discursos produzidos na/pela universidade (memória do curso de Pedagogia), e na/pela escola onde exercem a profissão;

☞ a terceira: a professora no contexto de atuação: o trabalho pedagógico na escola (domínio da atualidade, da memória do curso e da prática).

O entrelaçamento dos discursos produzidos nestes contextos, sob a perspectiva dos estudos de Pêcheux, "é resultado do trabalho de interpretação que organiza as referências vindas de muitos lugares, formadas por saberes de todos os horizontes que intervêm no que se pretende dizer e no que será entendido"(Schons, 2000, p. 17).

3.3 Elas não quiseram falar: uma questão de silêncio...mas também...de produção de sentidos

"O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência", afirma Orlandi (1995 p.104 -110), em As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. É nessa perspectiva que me situei e compreendi porque elas - algumas professoras - não quiseram falar.

Assim começa a história do silêncio: na construção do campo empírico da pesquisa, três aspectos me chamaram a atenção: o primeiro, refere-se a posturas de algumas professoras, que apesar de terem concluído a graduação em Pedagogia no enquadramento cronológico definido na pesquisa, ou seja, no triênio de 1998 a 2000, não demonstraram

interesses em participar da pesquisa; o segundo faz referência a opções políticas das professoras e o terceiro diz respeito à dimensão pedagógica.

Para que eu possa contar essa história, a partir de um gesto interpretativo, o faço de um modo bem esmiuçado, iniciando por falar sobre algumas situações com as quais convivi na fase inicial da pesquisa. Para elucidar essa questão, nesse momento eu pontuo o seguinte: uma professora de uma escola estadual, desde o início do contato para que fossem agendados o dia e a hora para a realização da entrevista, dizia que “falava errado” e que, portanto, não contribuiria em nada comigo. De nada adiantaram as conversas e explicações dadas, no sentido de esclarecer alguns pontos, que estivessem lhe causando alguma preocupação, os quais poderiam inviabilizar sua participação na pesquisa. Pareceu-me tudo em vão. Depois de dia e hora marcada para o nosso encontro, ela me disse:

“professora, eu não quero participar, porque eu já estou aposentada e que quero trabalhar numa escola particular. Não quero saber de mais nada”.

Ainda nesse mesmo caminho de contornos e tropeços, uma outra professora de uma escola municipal, após tudo agendado e definido, procurou-me e disse:

“professora, desculpe-me mas não vou participar mais, não quero me comprometer, por uma série de motivos. Não, professora, eu não quero mesmo”.

Na mesma escola, outra professora, quando a procurei para entrevistá-la, disse:

“professora, prefiro continuar te admirando como professora, é melhor ficar desse jeito. É melhor”.

Enfim, definitivamente, não se propuseram a participar da entrevista, ou seja, não quiseram falar, expressar palavras, mas produziram sentidos no silêncio e com o silêncio, porque o silêncio não é transparente como não são também as palavras.

Diante de tudo isso que acabo de relatar confesso que fiquei de certa forma triste com as posições dessas professoras, mas procurei também compreender isso como reflexos de uma administração autoritária, de uma educação autoritária, e mais ainda de uma pedagogia tradicional.

Cabe aqui no tocante ao autoritarismo, dizer que *“a sua função mais própria não é impedir que as pessoas digam o que querem, mas o que não querem dizer”* (BARTHES, 1976 apud ORLANDI, 1996, p.263). Assim caracterizando uma relação de poder, parece-me que o que mais interessa para esse tipo de relação não é impedir que o outro diga, mas

obrigá-lo a dizer o quer não quer porque quando alguém diz, discute, argumenta sobre alguma coisa, mesmo que não haja pontos de concordâncias nas idéias ou no diálogo estabelecido, sempre é mais fácil de se convencer alguém.

No caso da minha pesquisa, e considerando o objeto de análise, do ponto de vista das relações de poder, não tive essa preocupação, ou melhor, não me atentei para isso. O que mais me chamou atenção e me interessou de fato foi o silêncio das professoras que também produzem sentidos.

Além dessa análise do ponto de vista da ação pedagógica, é interessante que, como as palavras, o silêncio tem suas condições de produção. Desse modo, dada a diversidade de condições de produção, o sentido também varia, nunca tem o mesmo significado, o que significa dizer que ele é tão ambíguo quanto às palavras.

No entanto sob a ótica da AD esse mecanismo de fuga do dizer dessas professoras pode ser também analisado de uma outra forma, conforme tem apontado Orlandi em suas obras. Segundo a autora em *Linguagem e Funcionamento: as formas de discurso*,

(...) silenciar não é o mesmo que calar o interlocutor. A fala pode ser silenciadora quanto ao que se diz. Em certas condições, se fala para não se dizer certas coisas, para não se permitir que se digam coisas que causam transformações limites, ou melhor, como diria Caetano, para não se dizer (ou deixar dizer) as outras palavras. Nesse sentido, a fala é silenciadora enquanto domínio do mesmo (p.264).

Assim como essas professoras muitas outras não se dispõem a falar, preferem se manter no silêncio. Trata-se de profissionais que são bem acolhidas pelo mercado de trabalho, porque aprenderam a silenciar, a não se "comprometerem pelas palavras" - mas, evidenciar uma posição de sujeito pelos sentidos produzidos. Para que se incomodar, se preocupar? Criar problemas? Por quê? Se é bem melhor ficar no seu canto, deixar as águas correrem, a banda passar?

Todo esse aparato de falas e posições foi analisado como recusa, como estratégias e mecanismos de resistência, de medo de falar, medo de comprometer-se, medo de se posicionar, descompromisso com a sua própria profissionalidade, quando não demonstra interesse em falar ou refletir sobre ela. Entretanto, a resistência construída por essas professoras, na minha análise se deve a três aspectos: o primeiro aspecto, está implicado à questão político-administrativa envolvendo a administração municipal e o Campus

Universitário: talvez as professoras temiam uma represália por parte da administração em possíveis e futuras gestões municipais.

O segundo aspecto, que também me instigou nessa investigação, faz referência a opções políticas das professoras. Acredito que embora tivessem tomado conhecimento dos objetivos do meu trabalho, temiam o rumo que a pesquisa pudesse tomar e os prováveis impactos disso, no contexto do curso. No meu entendimento se perguntavam: o Curso de Pedagogia estará sendo avaliado? É esse o objetivo da pesquisa? Mas, se as palavras não foram expressas, os sentidos foram produzidos no silêncio.

O terceiro ponto observado, na minha interpretação, trata-se de um aspecto muito importante: a dimensão da prática pedagógica. Para explorar e explicar essa questão faço a seguinte observação: no momento em que estabelecia os contatos com as professoras para falar sobre a pesquisa, o papel delas no trabalho e agendar o dia das entrevistas, eu dizia também da possibilidade de assistir algumas aulas, como um dos procedimentos metodológicos. Foi exatamente a partir dessa observância de minha parte, que as indecisões começaram a surgir.

Em outras palavras, as professoras que não demonstraram interesse em participar da pesquisa, por outro lado demonstraram a insegurança que têm, quando alguém se propõe a assistir sua aula. E, outro componente curricular entra em cena: a avaliação. As professoras temiam ser avaliadas. Para elas, o simples fato de ter uma outra pessoa na sala de aula, o trabalho pedagógico estaria sendo checado, avaliado.

Mas sabem por que tamanha preocupação? Ou ainda, de onde pode ter se originado tudo isso? Essa preocupação e medo emergiram de uma condição de produção de discurso: a minha prática como professora, que elas conheciam. Esclarecendo melhor: do meu discurso como professora no curso de formação, isto é, no curso de Pedagogia.

Agora, nesse contexto histórico da ação pedagógica das referidas professoras, entro em cena, como pesquisadora para fazer a minha auto-análise: fui uma professora autoritária e acredito que ainda tenho alguns resquícios de uma pedagogia tradicional. Como professora no curso orientava sobre o perfil da profissional, exigia e cobrava muito. Talvez, essas marcas tenham ficado. E mais tudo isso seja fruto da minha prática que, se não foi completamente tradicional, no mínimo tangenciou em muitos momentos essa dimensão, a ponto de deixar lembranças e marcas, pedagogicamente desaconselháveis no universo

pedagógico, para quem se pretende ser uma profissional, sob o foco da pedagogia da autonomia.

Existe também um outro aspecto que me chamou a atenção e que, aqui quero deixar registrado. Refere-se à valorização, por parte da maioria das professoras convidadas em poder participar desta pesquisa. Se por um lado, eu tive aquelas que optaram por silenciar, por outro lado, lá estavam muitas delas que, entenderam aquele momento como um momento peculiar para que pudesse falar, desabafar, e ser ouvida sem ser criticada. Ao ouvi-las, parecia-me que sentiam necessidade em dizer algumas coisas; que estavam valorizando aquele momento como nunca. E, o interessante, é que ao me deparar com o "corpus", expressões como "*tem que e temos que*", foram predominantes no fio dos discursos das professoras egressas, expressões estas que denotam também necessidade, conforme explica Neves (2000), ao focar a expressão "*tem que*", como forma de uso no português, dentre os verbos modalizadores, (o que é mais bem explicitado no subcapítulo que trata sobre o funcionamento discursivo da marca "*tem que*").

Entretanto, do ponto de vista da complexidade educativa e do entrelaçamento dos nossos discursos, uma outra questão, de um certo modo, me conforta: tudo isso são nuances ou excedentes do compromisso, da responsabilidade e da dedicação que sempre tive com a minha profissão, apesar de algumas posições de sujeito-professora com discursos autoritários.

As observações feitas aqui se constituem entre parênteses, neste trabalho, traduzindo-se como uma interpretação preliminar às análises que apresentarei posteriormente, no próximo capítulo.

3.4. Os procedimentos analíticos

Nesta pesquisa, como já foi dito, busco investigar que efeitos de sentidos surgem em relação ao acontecimento "*ser professora*" na escola, mediante o estudo das marcas lingüístico-discursivas "*não e tem que*".

O que me interessou não foram as informações, mas sim como essas marcas funcionam no discurso das egressas, posto que, a AD define o dizer como “efeito de sentidos entre locutores”.

O campo discursivo de referência na AD representa o espaço discursivo, a partir do qual o "corpus" propriamente dito é construído, através de sucessivas coletas que definem o que será objeto de análise e o que será excluído. Essas coletas a que me refiro, são gestos por meio dos quais um analista de discurso identifica no corpus empírico formulações para compor o corpus discursivo, como objeto de análise. O corpus discursivo "bruto" da minha pesquisa se encontra armazenado em fitas cassete, totalizando doze horas de fitas gravadas.

Sob a ótica da análise de discurso, compreendi que o "corpus" se constitui à medida que vão se constituindo os sentidos, ou seja, de várias formas, pois o objeto da análise não se encontra definido a priori, mas sim constitutivamente no processo de análise.

Dessa forma a análise se faz a partir de um conjunto aberto de articulações, cuja construção não se efetua de uma vez por todas, e sim sempre está aberta a futuros estudos. Em outras palavras, o discurso como uma unidade constitutiva e significativa leva-me a compreender e tratar o "corpus" discursivo como algo jamais esgotado. Nesta pesquisa, o recorte foi construído a partir do conjunto de pronunciamentos das egressas, no momento das entrevistas.

Meu trabalho de analista a seguir consistiu na delimitação das formulações que continham as marcas lingüísticas referidas, de acordo com as ênfases discursivas estabelecidas.

Orlandi (1983, p.128-9) ao formular a noção de recorte discursivo o compreende como unidade discursiva, para que seja distinguido o gesto do linguista, que segmenta a frase, do gesto do analista de discurso, que ao recortar uma seqüência discursiva, o faz recortando uma porção indissociável de linguagem-e-situação.

Busco analisar a materialidade lingüístico-discursiva dos dizeres das professoras para lá das evidências, para que possa compreender, acolhendo, a opacidade da linguagem, o processo de produção de sentidos em suas condições. Foram analisados os processos de enunciação - das professoras envolvidas na pesquisa - que forneceram pistas para compreender o funcionamento discursivo das marcas “*não e tem que*”que. Isso foi

observado considerando as formações imaginárias que se tem do “ser professora”, em suas relações de sentido e da posição de professora, que ocupam.

As formulações, assim, são analisadas sob o fundo de uma questão teórica fundamental na AD: a opacidade da linguagem, no sentido de buscar evidências e/ou vestígios do discurso-outro no fio do discurso em análise, ou seja, nas formulações das professoras egressas do curso de Pedagogia do Campus Universitário de Sinop/(MT). Diante dessa postura teórica, portanto, os processos que foram vistos como marcas lingüístico-discursivas emanaram do próprio "corpus".

Um caminho analítico possibilitou-me buscar relações entre as marcas lingüísticas e os sentidos interdiscursivos, demonstrando os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos, professoras egressas.

Com a proposição de desenvolver uma investigação coerente com os objetivos definidos, tive clareza de que não há separação entre a teoria e a análise na prática da AD. No gesto integrado e simultâneo, no manejo da teoria e prática da análise, compreendi que se re-significa o que é discurso, o que são suas propriedades, suas relações com a língua, com a história e com o sujeito, no próprio percurso da análise, em sua prática, ou seja, na e pela construção deste trabalho de investigação.

A ANÁLISE

Para a realização desta pesquisa a qual culmina com a análise das marcas lingüístico-discursivas que funcionam no fio do discurso das egressas, parti do pressuposto, como já foi dito por várias vezes neste trabalho, de que falar é constituir sentidos. Para tanto, são os sentidos que emergem do acontecimento "ser professora", que procuro. Os recortes para análise são a seguir apresentados. Todos eles me chamaram a atenção pela dominância, como já afirmei anteriormente, da marca lingüístico-discursiva “*não*” e da marca “*tem que*”. Um outro critério para a análise foi o pertencimento aos blocos oriundos dos eixos de perguntas que guiaram as entrevistas e conseqüentemente se materializaram em ênfases discursivas, como já foram apresentadas anteriormente. Com isso estou buscando atender ao objetivo que consiste em evidenciar efeitos de sentidos manifestados nos discursos das egressas do Curso de Pedagogia, relativos ao "ser professora".

Para tanto, as referidas marcas lingüístico-discursivas são apresentadas e analisadas de forma separadas, mas as três ênfases discursivas - apresentadas no subcapítulo 4.2 – (sob o entrelaçamento de discursos) são analisadas conjuntamente. Em vista disso, a análise está organizada em duas seções: a primeira enuncia o gesto de interpretação que é guiado a partir da marca lingüístico-discursiva *não*, precedida por uma breve incursão teórica do funcionamento discursivo *não*; já a segunda seção apresenta o funcionamento da marca *tem que*. Acredito que ambas, alojadas no fio intradiscursivo, apontam para o já-dito, para o interdiscurso, para discursos outros.

Ao proceder a análise do funcionamento das marcas "nã" e "tem que" foram consideradas as três ênfases, já citadas anteriormente, a saber:

- ↳ A relação do discurso da professora egressa com o dispositivo legal;
- ↳ O entrecruzamento dos discursos acadêmicos e da escola;

↳ O trabalho pedagógico na escola.

Esses três enfoques foram estabelecidos também como uma etapa de análise, conforme apresento no subcapítulo 4.2, pois resultaram dos eixos das entrevistas estruturadas em quatro blocos, e a seguir de um movimento de vaivém sobre o "corpus" e o interdiscurso ao qual procedi, como analista.

Ao interpretar os recortes, considereei "a relação discursiva entre a sintaxe e o léxico no regime dos enunciados, com o efeito de interdiscurso" (PÊCHEUX, 1988, p.58). Para clarificar um pouco melhor isso, remeto-me a Hoff (2000, p.51-52), que em sua dissertação de mestrado afirma: "os elementos sintáticos e lexicais - que são a bases da análise - ocorrem dentro de uma linearidade contínua, enquanto os efeitos de sentidos, por estarem vinculados à memória discursiva, refletem um movimento de descontinuidades".

Posto que o funcionamento do discurso, o que já foi mencionado por várias vezes neste texto, está em relação com a exterioridade que é constitutiva do discurso, para analisar o seu funcionamento, não é possível relegar o lingüístico, pois é sobre o lingüístico "que se desenvolvem os processos discursivos" (PÊCHEUX, 1975, p.91). Se é na relação entre o lingüístico e o discursivo que a exterioridade se manifesta, é dessa relação que procurei compreender a produção de sentidos de meu objeto, sem me esquecer que o sentido sempre pode ser outro, uma vez que a transparência da linguagem é uma ilusão.

Neste entendimento procurei tomar as marcas lingüísticas como pistas (não como dados), de discursos, buscando as posições assumidas pelo sujeito-professora. A interpretação de como essas marcas operam no discurso das egressas será procedida neste capítulo, a partir de recortes discursivos considerados significativos para o meu estudo. No entanto, cabe ressaltar que o meu objetivo não é esgotar o que essas marcas indicam, mas analisar como esses elementos "*não e tem que*" funcionam no discurso.

4.1.O funcionamento discursivo da negação

Nesse trabalho disponho-me a realizar uma análise que possibilite "enxergar" o heterogêneo do discurso em análise. Em outras palavras, as marcas da negação são indicadores de um processo de internalização de enunciados diversos, os quais foram produzidos em outros discursos. Isto me leva a enunciar que o discurso outro aí se apresenta, trazendo com ele, diferentes sentidos no discurso das egressas.

Na Gramática de Usos do Português, Neves (2000, p.285) diz que:

*A negação é uma operação atuante no nível sintático - semântico (no interior do **enunciado**), bem como no nível do **pragmático**, agindo como instrumento de **interação**, dotado de intencionalidade. A **negação** é, além disso, um recurso argumentativo (ou contra-argumentativo) (NEVES, 2000, p.285).*

Continuando com a sua perspectiva do campo da lingüística para definir a negação, a autora afirma que "dentro do sistema da Língua Portuguesa, a partícula "não" é o elemento básico que opera o processo de negação". O *não* tem valor exclusivo como negação enquanto que há outros elementos como "nunca, jamais, nem, sem que ", que expressam negação, pois a idéia de negação é expressa por meios lingüísticos diversos exatamente porque abriga fenômenos de tipos diferentes".(ibid, p.285-331).

A operação de negação, na perspectiva da AD é estudada por Indursky (1997). Segundo a autora, para falar sobre negação, é preciso também estudar anteriormente um outro tipo de operação: a operação de identificação, que segundo Culioli, precede a negação. Ou seja, significa que...

Toda noção (lexical, gramatical ou relacional predicativa) é apreendida através de ocorrências (acontecimentos) dessa noção, isto é, através das representações ligadas a situações enunciativas reais e imaginárias. Constrói-se assim um conjunto de ocorrências, identificáveis a um tipo, centro organizador do domínio nocional...(CULIOLI, 1990, p.95, apud INDURSKY, 1997, p.213).

Dessa forma, para falar sobre a operação negação, segundo a autora, é preciso recorrer ao conceito de *domínio nocional* formulado por Culioli (1990). O autor diz: "para que haja negação é preciso que exista a construção prévia do domínio nocional". Esses domínios nocionais são teoricamente compreendidos como *formações discursivas*. Assim, a autora mostra que o trabalho da negação consiste no trabalho da negação no discurso, e não na língua.

Através dos recortes discursivos, examino a ocorrência da negação no corpus com a finalidade de estabelecer o "centro organizador" (ibid) de seu funcionamento.

Conforme o estudo desenvolvido pela autora (INDURSKY, 1997) quando o sujeito pode e deve dizer o que diz do seu lugar social ele enuncia através de uma predicação afirmativa. No caso de uma predicação negativa, remete a três tipos de operações de negação: a externa, a interna e a mista. A negação externa incide sobre um discurso que provém de uma formação discursiva adversa. Em outras palavras, esse tipo de negação é aquela que incide sobre o que não pode ser dito no interior da FD, ou seja, estabelece fronteira entre discursos antagônicos. A negação interna, por outro lado, está relacionada ao que pode ser dito, mas não convém ser dito. Esses tipos de negação não estabelecem fronteiras ideológicas, mas fazem aparecer diferenças no interior da mesma formação discursiva. E a negação mista, que contempla as duas anteriores numa mesma operação de negação, incide a um só tempo sobre enunciados inscritos em diferentes domínios de saber.

Assim, conforme a autora, o funcionamento discursivo da negação mostra como o sujeito desse discurso relaciona-se com os demais lugares sociais.

Neste trabalho, em nosso corpus de análise, são examinadas formulações das professoras em que aparece o marcador genérico que representa a negação: a forma "*não*", buscando evidenciar sentidos diversos a partir dessa marca.

4.2. A análise da marca lingüístico-discursiva "não"

1º Recorte

↗ Efeitos de sentidos sobre os dispositivos legais

Os recortes estabelecidos para a análise da marca "não" e para a marca do "tem que", que será analisada em seqüência, são constituídos de formulações de diversas professoras, sem a preocupação em separar a fala de cada uma delas, por entendê-las como produção do sujeito-professora.

A partir das formulações que compõem este recorte, foram evidenciados sentidos sobre a inscrição da professora no discurso legal sobre a educação, como se situa em seu discurso a dimensão político-filosófica das legislações que afetam a educação e, por conseguinte, a profissionalidade docente e o trabalho pedagógico na escola, a relação desse

trabalho com os dispositivos legais que regulamentam a educação e o Curso de Pedagogia, em especial, a LDB nº9394/96. É importante que se entenda também a legislação, como uma manifestação do discurso jurídico que regula a educação, responsável pela execução de políticas em instâncias mais gerais e mais específicas, chegando, assim, até a sala de aula.

Os efeitos de sentidos analisados são os seguintes:

↳ **Efeito de fragmentação no saber político-filosófico.**

F(01) E a burocracia com as leis... Às vezes são ocupadas só no final do ano, quando um aluno reprova, os pais vêm, é recorrem, tal e coisa, às vezes para a escola se defender, os professores se defenderem, mas não tem assim dia a dia, ela não é lembrada. Os professores trabalham sem conhecer essas bases.

Analisando esta formulação, percebe-se que a professora não se filia à FD legislação educacional. Não a conhece. Submete-se apenas à legislação, diretamente ligada às contingências do seu dia-a-dia na escola. O sentido que dá à legislação é o da burocracia, reprovação, avaliação, ao dizer que "os pais vêm, é recorrem..." e nessa interpretação a escola, ou melhor, as professoras têm que prestar contas. Este sentido está muito arraigado ao concreto da escola, não refletindo a dimensão política e filosófica da legislação educacional. E não se evidencia, portanto, uma cidadania ampla, no discurso do sujeito.

F(02) Eu não concordo com que os críticos têm falado. A Pedagogia não tem sofrido uma descaracterização. Não, não concordo. Eu acho que não houve a descaracterização da figura do pedagogo, não.

O sujeito está negando a importância da política educacional no seu trabalho, não percebe em longo prazo, o que isso poderia acarretar. Não consegue discutir a especificidade legal, não somente porque talvez lhe faltem elementos teóricos que embasem o seu discurso, mas também, e sobretudo, visão político-filosófica sobre a questão que se discute. Não se sente inserido no contexto dos dispositivos legais. O imaginário simbólico construído do sujeito-pedagoga restringe-se ao cumprimento do seu papel na escola, que ela acha que é reconhecido e lhe basta. Nega que as legislações estejam sendo desfavoráveis. Tem a ilusão de que será afetada. Se no curso de formação se trabalha a dimensão político-filosófica das legislações, o discurso que se apresenta nesta F. traz implícito sentido de despolitização, de desconhecimento. Assim, a F(02) confirma e reforça a primeira.

↳ **Efeito de não ter sido informada**

F(03) Não é passado para o professor ou até mesmo falta ao professor ir à procura de saber o que cada lei exige, o que pode contribuir pra profissão. Muitos

não conhecem as leis. Essa mesmo, a lei nº 9394/96, não tem na escola; eu não conheço. Qual que é?

Ao enunciar "*Não é passado para o professor...*" se institui o sentido de desinformação. O sujeito desconhece a legislação que prescreve sobre sua profissionalidade, e que estrutura e organiza o seu curso de formação. A escola, lugar de trabalho, deveria passar informações. Filia-se ao sentido tradicional de ensino, em que o conhecimento deve ser transmitido. A professora nem cobra da universidade o enfoque da legislação educacional como elemento teórico da sua formação profissional.

↳ ***Efeito de ingenuidade e garantia de seu trabalho.***

As formulações que se seguem são analisadas em conjunto. Verifica-se, de imediato que a F(04) reforça a posição manifestada nas anteriores. No entanto, há especificidades que procurarei evidenciar.

F(04) Como acadêmica eu vi isso, legislações, no decorrer de todo o curso. Agora, enquanto professora, eu estou há trinta dias em sala, eu não estou vendo essas leis ainda em todo processo da escola; não tiveram um preparo, pelo ou menos, dentro do curso de Pedagogia, não foi bem discutido, não foi um trabalho bem feito, prá preparar o professor.

Ao dizer "... *porque não tiveram um preparo...*" reforça sua ingenuidade, pela negação. Enuncia também a concepção que tem do curso de Pedagogia, ou seja, o curso sozinho é que deve se responsabilizar para bem preparar a futura professora. Assim, ela se exime de suas responsabilidades no processo formativo e atribui ao curso um perfil de domesticação, falando de uma FD tradicional de prática pedagógica.

A professora, mediante um discurso denunciador, questiona o trabalho sobre legislação que na sua opinião deveria ser realizado pela escola e ,sobretudo pelo curso no decorrer de sua formação, ao afirmar ... "*Agora, enquanto professora, eu estou a trinta dias em sala*", e pela negação "...*eu não estou vendo essas leis ainda em todo processo da escola...*" afirma também a dificuldade de reconhecer os efeitos dos dispositivos legais na vida da escola. Não consegue distinguir a dimensão política dos preceitos legais para a educação. A professora denuncia a ausência no curso de aprofundamento teórico para conhecimento e melhor interpretação das legislações. Como o que enuncia a F(06) mais adiante atrela a importância das legislações, restringindo suas implicações, a questões bem restritas, como a questão da atuação das professoras dentro da sala de aula.

As Fs (05) e (06) também apontam para um sentido de minimização do impacto dessa nova lei.

*F(05) **Eu não sei te especificar**, com sinceridade, como está organizado o curso de Pedagogia nessa lei. **O que a gente ouve**, o que eu sei é que agora, a pedagogia vai ser extinta, que no lugar da pedagogia é para vir uma nova...Mas, no fundo acho que só vai trocar de nome.*

Ao enunciar: "*O que a gente ouve, o que eu sei é que agora, a Pedagogia vai ser extinta, que no lugar da Pedagogia é para vir uma nova...*" a professora sabe que as mudanças podem vir "lá de cima". O sentido evidenciado é o de que não acredita que a legislação altere a relação estabelecida com o seu trabalho na escola. Sua relação com a lei é apenas de ouvir falar; ela não sabe especificar os termos da lei; não mostra desembaraço terminológico para referir-se à lei.

Apega-se ao sentido de que o que é pensado e planejado em outras instâncias educacionais acaba por se concretizar, ou não, lá no momento das atividades curriculares em que a professora se sente autoridade máxima. Apesar das eventuais orientações e cobranças da parte da coordenação da escola, é ela, a professora, quem sabe o que fazer e como fazer o seu próprio trabalho.

Na F(04) e a seguir na F(06), o que se apresentam são sentidos em que a lei serve só para contribuir na sala de aula. Não verbaliza sobre a dimensão político-filosófica dos dispositivos legais, com isso, as implicações em todo o projeto político-educacional na escola e na sua profissionalidade. Assim, a professora fala sobre questões mais definidoras. Preocupa-se com situações micro (situações da sala de aula) e, não se dá conta do que está acontecendo fora desse micro-cósmico. Assim, corrobora o senso comum, tão presente no seu modo de dizer.

O efeito de sentido produzido é o de ingenuidade e garantia de seu trabalho. Para a professora a escola sempre existirá, o curso de Pedagogia também e, assim, a sua profissão, ou seja, as coisas sempre continuarão as mesmas, ao dizer "*... mas, no fundo acho que só vai trocar de nome*" F(05).

Ela nega porque no fundo "ela sabe", com base na tradição, que a legislação não vai alterar o seu trabalho. Está segura daquilo que faz, da sua importância na escola e para a sociedade. Isto tem a ver com os sentidos permanentes na escola. A professora não nega por

ser ignorante, nega porque acha que a legislação não lhe fez sentido. A professora traz consigo um poder de saber.

Relacionado a isso Mutti (2000) diz: *"os saberes sobre a escola fazem parte da memória discursiva constituída socialmente, isto é, de uma rede de sentidos interdiscursivos que representam o que é dizível, o que é interpretável enquanto sentidos de domínio público que circulam na sociedade"*. Faz parte desses saberes o sentido de que a função de ensinar está garantida, não vai ser atingida na sua essência.

↳ **Efeito de imediatismo**

*F(06) O que eu vejo de negativo nas legislações é... Os alunos especiais em salas normais, pelo fato dos **professores não estarem preparados para trabalhar com alunos especiais**. Causa um certo transtorno. **A gente não tem exatamente aquele treinamento**.*

Aqui o sujeito revela-se conhecedor de que existe uma lei, a LDB nº9394/96, que regulamenta o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino. Conhece essa mudança, porque a sentiu no dia - a dia. Mas não se refere ao sentido político e filosófico dessa lei inclusiva, e sim ao "transtorno" de aplicá-la.

Ao enunciar... *"O que eu vejo de negativo nas legislações. é...fato dos professores **não estarem preparados para trabalhar com alunos especiais**..."*, a professora percebe a interferência direta da legislação na sala de aula. Opõe-se à imposição legal, negando ter condições de atendê-la. Entende condições como recebimento de treinamento.

Ao negar limita as prescrições legais relativas a sua profissão a sentidos instituídos provenientes de uma pedagogia tradicional, ao dizer... *"A gente **não tem exatamente aquele treinamento**"*.

O sujeito-professora não têm memória discursiva sobre o que é importante na lei. Ela nega esses saberes sobre a lei, na mesma medida os desqualifica. No fundo, o que a lei exige não é importante. Ao dizer *"professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos para atender às suas necessidades"*, entende que deveriam receber preparação para executar o que a lei determina...*"A gente **não tem exatamente aquele treinamento**"*. Situa-se na posição de quem espera ser treinada, o que não condiz com a sua oposição manifestada diante de imposições. A lei está complicando o trabalho na sala de aula, causando um transtorno, por isso não quer ser obrigada a cumprir normas. Mas, no entanto, reconhece a falta de treinamento para poder atender bem esses alunos.

↳ **Efeito de resistência às imposições superiores**

F(07) *De repente, você tenta fazer uma recuperação paralela, que é o que é proposto para nós, mas fica um trabalho é...mais difícil. **Acaba não acontecendo**. E tá: é uma ordem que está vindo lá de cima e de repente se fosse conversado com os professores...isso nunca foi discutido".*

São produzidos efeitos de sentido de resistência às ordens superiores, ao dizer: "**Acaba(m) não acontecendo**". Refere-se a certas determinações da secretaria de educação que são da ordem executiva do aparato legal. Denuncia o discurso autoritário - ordens de cima para serem cumpridas, contrapondo-se a ele à medida que afirma a inexistência dessa modalidade de recuperação na escola. É o famoso faz de conta na escola. Ela já sabe que o que é proposto "de cima" não vai acontecer. Esse tipo de posição se relaciona à dificuldade de vingarem propostas do discurso científico acadêmico na escola. Eles esbarram na sala de aula, na qual quem detém o poder e quem sabe e pode é a professora, por considerar que é na sala de aula que o currículo se efetiva verdadeiramente.

Ao enunciar "*...de repente se fosse conversado com os professores...isso nunca foi discutido*", se utiliza desse jargão para mostrar sua resistência, pois mesmo que fosse discutido, não iria acontecer. A expressão "*se fosse conversado*" é recusa também, é dizer que não foi discutido, portanto, é uma maneira de resistir. Esse tipo de posição acaba fazendo com que mesmo propostas inovadoras não encontrem respaldo nas escolas.

↳ **Efeito de indignação quanto à competência preconizada na lei e quanto à imposição desta**

F(08) *O curso de Pedagogia na LDB está organizado em competências, habilidades, **não sei mais o que, não sei mais o que, não sei mais o que....** Ai meu Deus! Me deixa doidinha.*

Apresenta-se irritada ao enunciar: "*O curso de Pedagogia na LDB está organizado em competências, habilidades, não sei mais o que, não sei mais o que, não sei mais o que.... Ai meu Deus! me deixa doidinha*". A repetição de "não sei mais o que" aponta para a desqualificação da competência dita na lei, a qual ela nem sabe ou não quer nomear. De tão fora da realidade da professora, tal como ela a vê, a caracterização da competência profissional a "deixa doidinha".

O que se percebe é que a professora enuncia um discurso de indignação, ao alegar que a cobrança é feita pela legislação definindo competências para a professora. O aparente "*não sei*" significa "*não quero*", "*não dá*" para fazer, etc. E, mais, o que me parece

preocupante é que deixa transparecer sua anulação na participação política frente a estas articulações: dispositivo legal - escola - ser professora - trabalho pedagógico.

Nesse recorte discursivo são produzidos efeitos mais específicos: o que a professora nega é a interferência no seu trabalho. Nega que sua profissão possa ser desestabilizada totalmente, mas aceita que se torne complicado, por exemplo, a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na rede pública de ensino, conforme é interpretado no parágrafo único do Art. 60 da LDB nº. 9394/96 e analisado na F(06).

*F(09) **Eles não oferecem condições** prá você estar desempenhando aquelas competências, por exemplo, aquelas funções. O curso de formação cria um modelo de professor: o professor competente.*

Nesta formulação ao alegar que " *eles não oferecem condições prá você estar desempenhando aquelas competências* ", faz emergir o sentido que não são as competências e habilidades instituídas que são inadequadas, mas a falta de condições de aplicação na prática. As propostas de mudanças em educação são apenas idealizadas, porque no âmbito da escola não se efetivam. Formulações como estas são bem comuns no universo da profissão. Não se faz bem o trabalho pedagógico, porque "não se tem condições de trabalho". Que as condições de trabalho são importantes para uma prática docente produtiva, é certo, mas não se justifica atrelar a categoria competência ou a imagem de professor competente somente à falta de melhores condições de trabalho. Um sentido de banalização permeia o discurso da professora: a educação vai mal...a culpa é do sistema. Daí, efeitos de sentidos de indignação diante do dispositivo legal quanto às competências preconizadas e quanto à imposição destas. A professora se sente cheia de razão. Ela sabe o que fazer, e não é sistema via legislação, que vai decidir pela sua competência na escola.

2º Recorte:

↻Efeitos de sentidos sobre a formação e o exercício profissional

Nas formulações a seguir são evidenciados efeitos de sentidos produzidos na articulação das práticas formativas: o curso de formação, a pedagogia e a atuação da professora na escola.

↻Efeito de cautela, medo de errar conceitos

*F(10) O papel da universidade e o papel da escola? Vou tentar, porque às vezes a gente sabe, mas **não consegue se expressar**. Então, ela produz novos...é ...cada vez mais novos profissionais. Prá mim o papel da faculdade é realmente é preparar profissionais, qualificar profissionais"*

No fio desse discurso, o sujeito ao enunciar sobre o papel da universidade, o faz de uma maneira parcial, não se dispondo a desenvolver o tema.

Amplia um pouco mais sua concepção sobre universidade ao afirmar que também "qualifica profissionais", fortalecendo muito essa idéia ao empregar o advérbio "realmente". Mas, em verdade, não se dispõe a inserir outros saberes sobre a função da universidade na sociedade, embora sugira implicitamente.

O que se percebe é uma compreensão num sentido muito óbvio: a escola existe para ensinar, e a universidade para formar. Não se utiliza de um saber especializado para enunciar sobre o papel da universidade no contexto sócio-cultural e, ainda mais não diz sobre a concepção que tem de "formar profissional": Como? Por quê? Parece faltar-lhe saber teórico do campo da educação.

*F(11) O que é Pedagogia? Através daí eu posso pesquisar, vários assuntos, eu acho que...**não sei como eu poderia definir isso**.*

*F(12) Olha, a Pedagogia prá mim...é **assim...não é...como que eu posso falar...**, é a busca de novas práticas, de estar renovando...*

*F (13) **Não sei se eu vou saber explicar**, professora. Definir o que é o ensino? Ah! professora.. por que a gente tem essa dificuldade? É incrível!!*

Tais formulações, pelo funcionamento da negação apresentam duplo efeito de sentidos: de cautela e medo de errar. Isto posto, remetem a interpretação de que os saberes produzidos no curso de formação, referentes a sua função como pedagoga, não lhe dão autoridade para falar sobre o que é Pedagogia e o que é ensino para ela.

*F (14) Pedagogia prá mim?. Olha, **não sei se vou conseguir**...abriu novos horizontes, novos conhecimentos e ..é você valorizar **o ser humano ao todo, e não é só o aluno que você trabalha ali, todo dia, não é** ...prá minha família, com os meus filhos, com o meu marido...pedagogia é um estudo prá você saber se relacionar melhor com o ser humano".*

O sujeito alarga o conceito de pedagogia, ao relacioná-la às suas vivências familiares e ao apontar o trabalho com o aluno, como uma atividade interacional, em que além da dimensão cognitiva outras dimensões devem ser consideradas no trabalho pedagógico. Ao dizer " *Olha, **não sei se vou conseguir**... e ..é você valorizar o ser*

humano ao todo, e não é só o aluno que você trabalha ali, todo dia...." remete a sentidos em que o trabalho pedagógico deve contemplar também a educação em valores humanos. Emergem assim, sentidos de respeito, de atitudes éticas no trabalho pedagógico, em relação ao aluno, e em relação à prática docente. Sentido em que a prática pedagógica é antes e, também uma prática humana. "*Não sei se vou conseguir*" não significa não saber, ao contrário, indica que ela, a professora, vai verbalizar o que acha, sabendo que pode haver outras formas de pensar.

No entanto, ao dizer... "*Vou tentar, porque às vezes a gente sabe, mas não consegue se expressar*" (F10); "*não sei como eu poderia definir isso*" (F11); "*é assim...não é...como que eu posso falar*" (F12); "*Não sei se eu vou saber explicar*" (F13) e "*não sei se vou conseguir*" (F14) são manifestados efeitos de cautela e de medo em errar ao enunciar conceitos que definem sua posição. Resguarda-se, não se dispendo a falar sem a preparação que julgaria necessária. Tem cautela ao falar e sente medo de não atender à expectativa da interlocutora, que foi professora dela, em cujas aulas muito se discutia sobre esse tema. Coloca-se na posição de ex-aluna. E assim reforça o senso comum, de que uma professora não pode errar. Sente medo em falar sobre a questão para não se expor, e por se sentir avaliada.

Assim, nas Fs. precedentes a professora parece não querer se posicionar, se recusa a isso. A recusa da professora não consiste num simples "*não sei*". Em relação a formulações como "*eu não sei se vou conseguir*" ... "*eu não sei como poderia falar isso*"... "*não sei como explicar isso*" e ainda a outros, como "...*eu não posso*"... "*eu não entendo*", Mutti (2001)²² diz que em formulações como estas

constata-se recusa em assumir uma posição, fato que envolve confessar o que acha certo, sem conhecimento de causa. Por que tanta autocensura? Essa pergunta parece conduzir à preocupação com "a opinião certa"... Certo diante de quê? a palavra certo pode remeter à relação certo - errado na qual se fundamenta o discurso pedagógico tradicional...mostra-se assim disciplinado a um discurso pedagógico que privilegia os saberes especializados como sendo "os certos", de um modo universal....A repetição de negativas significa que dá a si mesmo um tempo para avaliar a pergunta, suas condições de resposta e até a situação de interlocução. Por que valeria a pena expor-se a errar? (ibid, p.176-177).

²²"O Texto Jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno" in Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT.

Nesta interpretação, a professora nas Fs. acima, ao se recusar a falar sobre o que é Pedagogia, *"a opção pela recusa...não consiste num " não sei" simplório, mas numa negação que o sujeito se permite, surtindo assim efeito de que é possível não querer "dar opinião", se esta não está "certa", bem formada, que satisfaça seu padrão de racionalidade, que é oriundo da lógica"* (ibid, 177)

Conforme a autora: *"O "certo" é alicerçar sua resposta em conhecimentos que dependem de estudo sistemático e que é na escola o lugar de aprendê-los; não seria condizente com esse "certo" recorrer a saberes diferentes, não legitimados nesse discurso, correndo o risco de errar"* (ibid, 178).

↳ **Efeito de ser profissional polivalente**

*F(15) prá você educar uma criança de pré-escola, das quatro séries iniciais...é...Olha, isso é fundamental prá vida de uma pessoa como ser humano. Então, **não é qualquer pessoa que serve para trabalhar nesses momentos**".*

"Prá você educar uma criança de pré-escola, das quatro séries iniciais...não é qualquer pessoa que serve para trabalhar". A justificativa dada é muito genérica, ou seja, pouco especializada formulada por um leigo. Não diz que para educar necessita de um especialista, mas também não usa elementos lingüísticos para explicar melhor.

*F (16) Pedagogia para mim? (riu..riu..). a gente...por exemplo...ser pedagoga seria uma pessoa polivalente e nós somos polivalente. Nós trabalhamos com todas as áreas...**nós não trabalhamos nada fragmentado**.*

Em seu dizer, não evidencia os elementos do saber que seriam pertinentes `a FD legal (da legislação) sobre o curso de Pedagogia e aos fundamentos dessa área de conhecimento. Assim, pode-se dizer que a professora vale-se de um saber leigo.

Nesta formulação, o que se apresenta é que a professora ao ser indagada sobre o que é Pedagogia, destaca a polivalência da pedagogia na profissão. Denuncia, dessa forma, as sobrecargas da professora no dia - a - dia na escola. A professora define a profissão pelo enfoque da organização curricular: como trabalham. Não se refere ao nível do político, e por isso restringe a profissão, ao enfoque da organização curricular, metodológica.

Ao dizer..."*Nós trabalhamos com todas as áreas...nós não trabalhamos nada fragmentado*" refere-se à metodologia de ensino globalizado. Enfatiza o que para ela é

importante na profissão: como ensinar. Ao mesmo tempo sugere que esse trabalho polivalente é complexo e "trabalhoso", "*não é qualquer pessoa que serve para trabalhar de pré-escola, das quatro séries iniciais*" do *Ensino Fundamental*.

A professora ao se referir à polivalência, enfoca a questão da sobrecarga que afeta o seu trabalho. Esta sobrecarga está ligada aos fenômenos sociais influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando uma crise de identidade que pode levar a autodepreciação pessoal e profissional. As expectativas intensificaram, as obrigações ficaram mais difusas. Hargreaves (2000, p.19) diz que "a sobrecarga de expectativas e de soluções fragmentadas permanece sendo o problema principal para deixar o professor desanimado "e configurar o desprofissionalismo.

Para Sacristán (1995):

A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professorado. Apple (1989) acrescenta a estes factores a intensificação do trabalho docente, com uma sobrecarga de actividades relacionadas, directa ou indirectamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc. (SACRISTÁN, 1995 ,p.98).

Em relação a isso, o que se tem vivenciado é uma grande fragmentação da atividade do professor. Esteve (1995) afirma:

Muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir seminários e reuniões de coordenação, etc.(ESTEVE, 1995, p.99)

Além de tudo isso, nomeadamente, os constrangimentos institucionais também constituem entraves `a ação dos professores, como por exemplo, os horários, as normas, a organização do tempo e do espaço, etc.

Entretanto, no meu entendimento o discurso da sobrecarga de tarefas que inviabilizam e dificultam o desempenho da especificidade do trabalho da professora, parece que já está naturalizado. E isso é perigoso, pois há sempre aqueles que repetem esse discurso e dele se utilizam para se esquivarem da sua função: ensinar, mas ensinar bem.

↳ **Efeito de atribuir culpa ao outro**

✦ aos professores da Faculdade

*F(17) Tivemos sim práticas verbalistas.. Aqueles professores, que realmente por insegurança, eles eram inseguros. Eu vejo que eles eram inseguros, por isso que eles usavam do autoritarismo com a gente, **porque eles não tinham segurança do que eles faziam.***

Essa negação refere-se ao curso de formação. Ela nega que teve uma boa formação, devido à insegurança atribuída aos professores. Ao dizer sobre as práticas educativas no processo de formação (a graduação), a professora retoma em seu discurso sentidos instituídos nas práticas pedagógicas. Fala sobre tendências tradicionais em desenvolver processos rígidos, em que se abusam de métodos verbalistas e expositivos, sistemas de comunicação e inter-relação marcadamente verticalistas. Trata-se de um discurso de desabafo, porém, denunciador e crítico.

Apesar de não generalizar, produz um discurso de indignação perante o que tiveram que ser submetidos: sujeitar-se a posturas autoritárias (autoritarismo) de professores (formadores) no processo de formação acadêmica em Pedagogia.

Ao dizer que alguns professores eram autoritários, porque "*não tinham segurança do que eles faziam*" alega falta de segurança como justificativa, segurança profissional que o aluno espera da professora.

Quanto a isso, Freire (2000 p.102) aponta, entre os saberes fundamentais para bem ensinar, a segurança e a competência profissional. Diz o autor que

é a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com respeito as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante fazer o seu discurso sobre a sua existência, sobre si mesma.

Acrescenta o autor que há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova: a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

✦ à sociedade

*F(18).Olha, às vezes a gente pode até saber do nosso papel, mas será que a sociedade sabe o que é isso? Então, agora eu fiquei com essa dúvida será que precisa redefinir ou não? **Não, eu não tenho clareza disso.***

Na formulação, a professora enuncia.." *a gente pode até saber do nosso papel, mas será que a sociedade sabe o que é isso?*. Assim, a professora remete a sentidos de que a própria sociedade mostra-se incapaz de se esclarecer sobre o que espera da escola, ou seja, dos professores. Ao questionar se a sociedade sabe qual é o papel dos professores na sociedade, diz sobre a falta de sintonia das expectativas criadas pela sociedade e a escola que realmente se tem. Essa distância acaba se materializando em insucessos das práticas escolares.

Dessa forma, no dizer da professora, não são os professores que não sabem qual é o seu papel, mas a sociedade que não consegue deixar claro isso.

Agora, ao dizer..."*Não, eu não tenho clareza disso*" ela marca sua posição em relação a essa problemática, apontando para o sentido de que os professores sabem qual é o seu papel sim, o que falta é assumi-lo no enfrentamento à sociedade; esta sim, é que não apóia os professores.

➤ à classe de professores

*F(19) Somos nós quem redefinimos o nosso papel, enquanto professores. **Não adianta ficar esperando pelos outros, ninguém vai fazer por mim. Eu que tenho que redefinir o papel, porque senão... hoje em dia, você não pode...piscou...foi.***

É fundamental observar que o fato de culpar o sistema, suas políticas educacionais e suas posições frente à (des) valorização profissional, culpar a classe de professores por isso ou por aquilo, também não é uma atitude política e tampouco eticamente correta. Vejamos como Freire (ibid, p.74) trata disso. Assim é o seu entendimento: "a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte".

Ademais, é importante salientar que, historicamente, o descaso com que o poder público tem tratado a educação, e por esse comportamento somos afetados, tem feito com que muitos de nós, professores cruzemos os braços e passemos a ecoar um discurso acomodado de que não há o que fazer.

Uma outra questão, apontada pelo autor e que de certa forma já tomou uma grande proporção no cenário profissional, refere-se à prática de muitos professores assumirem outras atividades além das inerentes à profissão. Assim adverte Freire (ibid): "uma das

formas contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar a nossa atividade em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de "tias" e de "tios". Esse sentido emerge na formulação que se segue (F20).

*F(20) O que denigre realmente a nossa imagem, é que realmente tem aquelas pessoas que estão na educação e que **não são comprometidas, que passam assim, aquela imagem de um meio professor**. Isso denigre muito a nossa imagem.*

O que me chama a atenção na F(20), é o uso da expressão meio-professora, como se a docência pudesse ser fracionada.

Nas formulações a seguir, o emprego do *não* traz consigo o sentido de vitimização da professora e de atribuição de culpa à desunião da classe.

*F(21) O professor poderia lutar para legitimar-se como profissional. Poderia e ele tem que lutar, ele tem poder para tal, redefinir o seu papel, só que a classe dos professores, querendo ou **não, eles não se unem**. É uma classe totalmente desunida.*

*F(22) **As professoras não são valorizadas, não são respeitadas**. De certa forma, pelos alunos são, pelos alunos são. Mas pela sociedade, às vezes. Para que fôssemos respeitadas, valorizadas eu acho que em primeiro lugar, é a união entre os professores....**não sei porque eu não sei explicar, mas eu sinto assim uma indiferença na própria classe**, entendeu? Os professores normalmente quando reivindicam, quando reivindicam... o salário. Olha, eu acho assim é...começando pelo salário que é reivindicado que...deveriam ter mais um...*

Na F(21), emergem sentidos de críticas e de discordância; denúncia à desunião na classe "*eles não se unem*" e, a professora parece convocar suas colegas para reconhecerem a força interior e a capacidade que têm para se transformar. Aparece aí, um efeito de sentido de auto-culpalização, por admitir que mudanças não acontecem porque a classe é desunida. Isto significa que se a classe fosse unida muitas transformações seriam possíveis, e a professora voltaria a ocupar o seu espaço na sociedade ao assumir sua função. Diante disso há um saber de consenso que são os professores os responsáveis pelas mudanças das práticas docentes e, com isso, no resgate da valorização profissional, para que a legitimação aconteça de fato e de direito.

Já a formulação a seguir acrescenta o sentido de banalização da profissão, junto com o rebaixamento do profissional.

*F(23) o profissional professor, **ele não tem mais valorização**. É às vezes, a impressão que a gente tem é que qualquer um pode ser professor, que cada um com o livro ali, pode ser professor.*

Como foi visto, as Fs(20), (22) e (23), remetem a sentidos sobre a (des) valorização profissional. Atribuem a culpa da perda de identidade profissional aos próprios professores, como aponta o enunciado..."*O que denigre realmente a nossa imagem, é que realmente tem aquelas pessoas que estão na educação e que não são comprometidas que passam assim, aquela imagem de um meio professor...*"*As professoras não são valorizadas, não são respeitadas"... "ele não tem mais valorização"*.

Agora, outra questão preocupante, no meu modo de conceber a profissionalidade, é que em nenhuma dessas Fs. fluiu a valorização intelectual. Observando-se o que diz a professora na F(22): "*Os professores normalmente quando reivindicam, quando reivindicam... o salário. Olha, eu acho assim é...começando pelo salário que é reivindicado que...deveriam ter mais um...*". Surge o referente salário. Elemento visto como polêmico: é uma preocupação, mas que esta não deve ser a única, é o sentido indicado. Ela critica os professores que só sabem reivindicar salários - quando reivindicam - mas ao mesmo tempo, ela prioriza a questão salarial, como sendo a base de uma docência de qualidade e da política de valorização profissional. Essa posição parece ter sido constituída a partir do contato com sentidos do discurso sindical de professores.

Analisando ainda esta formulação, quando a professora diz "*As professoras não são valorizadas, não são respeitadas. De certa forma, pelos alunos são, pelos alunos são*" ela nega a valorização profissional de forma bem enfática, no entanto, tenta minimizar o que diz se lembrando de que são valorizadas pelos alunos. Mas por que enfatiza isto? Como sabe se os alunos realmente as valorizam? Será por que simplesmente aceitam o que se faz em sala de aula? Trata-se da gratidão dos alunos, recompensa à professora; é este um sentido bastante arraigado ao qual se apega a professora.

Sacristán (2000, p.10) fala sobre o respeito e a valorização do profissional docente. Diz o autor:

Os professores/as serão profissionais mais respeitados quando puderem explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais tomam suas decisões e não outras, quando ampararem suas ações na experiência depurada de seus colegas e quando souberem argumentar tudo isso numa linguagem além do senso comum, incorporando as tradições de pensamento que mais contribuíram para extrair o significado da realidade do ensino institucionalizado. Para

transformar é preciso ter consciência e compreensão das dimensões que se entrecruzam na prática dentro da qual nos movemos.

Nesse entendimento o autor se refere à natureza política da ação docente, a competência docente como caminhos e fins para que os professores sejam respeitados e valorizados, como tem sido o discurso mais eloqüente no nosso meio, que parece já instituído, para alguns como mecanismo de defesa para justificar uma prática ineficiente e a incompetência profissional .

"...As professoras não são valorizadas, não são respeitadas". Existe, portanto alguém que não assume o seu papel, porque elas de certo, estão assumindo. É o sentido que deixam escapar. Não assumem a autoria do que dizem, pois é muito mais fácil falar da posição do outro. Um segundo motivo, consequência do primeiro, diz respeito ao atrelamento da (des)valorização profissional à categoria, demonstrando não terem uma visão política das implicações dos mais diversos contextos na profissionalidade.

Nóvoa (1998) ao falar sobre a identidade profissional, que implica a valorização profissional, diz sobre processo identitário, em vez de identidade. O autor entende que, o primeiro, caracteriza-se como um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria da sua história pessoal e profissional. No entanto, admite a crise de identidade que envolve e massifica os professores, por isso ser necessário o enfrentamento. Agora, adverte a partir de uma posição:

Estou convencido de que só é possível enfrentar a crise de identidade dos professores a partir de uma dinâmica de valorização intelectual, de uma consolidação da autonomia profissional, de um reforço do sentimento de que somos nós que controlamos o nosso próprio trabalho. É esta segurança profissional que pode levar os professores a saírem do desconforto e do mal-estar em que têm vivido (p.31)

E, aí, como ficam os professores? Na roda viva da culpabilização, ou reconhecem de uma vez por todas que têm forças intrínsecas para tal, como o enunciado da F(21) "*O professor poderia lutar para legitimar-se como profissional. Poderia e ele tem que lutar, ele tem poder para tal*" e se assumem? Esses saberes mostram apropriação de uma formação discursiva pedagógica crítica, provavelmente proveniente do discurso acadêmico.

↳ Efeito de ser sujeita a conformação

*F(24) Quando eu entrei lá eu era moldada pela sociedade. Eu era moldada, eu tinha um padrão, eu tinha certos valores. A partir do momento que eu entrei na faculdade eu sai completamente diferente. **Eu não era mais a...** (disse o seu nome)*

Aparece aqui um sentido idealista sobre a formação feita na faculdade, formação que tem o poder de "moldar" profissionais, mudando o padrão anterior: *"eu não era mais a..."*

*F(25) Então, é mais fácil manipular, direcionar a criança carente, do que uma criança mais privilegiada. **Não é difícil você embutir uma idéia na cabeça de uma criança**, conversar, brincar, ir trabalhando ela desde pequenininha. É bem mais fácil a criança carente do que a outra. É o inverso do que as pessoas pensam.*

Observemos esse enunciado:

*"Então, é mais fácil manipular, direcionar a criança carente, do que uma criança mais privilegiada. **Não é difícil você embutir uma idéia na cabeça de uma criança...**"*

Nesta formulação um discurso pedagógico tradicional proveniente de uma pedagogia de domesticação emerge como se ensinar fosse sinônimo de transmitir, inculcar idéias na cabeça do aluno. Consultando o Minidicionário Luft (1999, p.441) identifiquei o termo manipular como..."dar forma ou preparar com as mãos; manusear em vista dos próprios interesses; forjar, dominar". Em qualquer das acepções, o termo nos remete a pensar em um trabalho que não se inscreve na FD progressista, mas sim um trabalho de alienação e domesticação, inscrito na pedagogia tradicional com posições apolíticas marcadas no trabalho pedagógico, conforme as teorias da reprodução que segundo Charlot (2000) acabam traduzindo a posição do aluno por origem ou por fracasso, e diferença por deficiência.

O que me parece é que a posição da professora marcada em sua enunciação evidencia sentidos de alienação no trabalho pedagógico, pois para ela, o aluno carente não sabe nada, é acrítico, e por isso manipulável.

A partir desse enunciado, digo que a escola - representada pela professora valoriza o aluno, com o comportamento, as qualidades, os desempenhos e as qualidades intelectuais compatíveis às exigências e padrões de qualidade estabelecidos por ela. Quantas crianças já foram e ainda continuam sendo discriminadas e excluídas social e culturalmente - isso que é pior- pelo fato de não estarem em conformidade com os parâmetros definidos a priori, tanto do ponto de vista comportamental, quanto do ponto de vista cognitivo? (LAHIRE 1997).

↳ **Efeito de auto - responsabilidade**

*F(26) **É a própria professora que define esse papel e não os cursos de formação.** Eu acho que é através do nosso trabalho, é através da gente é...se conscientizar e conscientizar a sociedade da importância de sermos professores, da importância que nós temos pra sociedade".*

Ao enunciar "**É a própria professora que define esse papel e não os cursos de formação**" parece querer fixar um sentido da definição do papel da professora, pelo "não" que funciona como proteção contra um sentido já naturalizado. O que diz aponta para a importância do reconhecimento da profissão, pelo próprio sujeito-professora, primeiramente, a partir do seu trabalho. Quer ser reconhecida enquanto profissional, só que para isso é ela como professora que deve se responsabilizar por isso. Em outras palavras, para que a sociedade legitime a categoria, basta os professores conscientizarem-na. Apropria-se do referencial pedagógico filosófico da conscientização, atribuindo ao sujeito esse poder, capaz de libertá-lo. É provável que tenha constituído essa posição a partir do discurso acadêmico.

Essa posição remete a sentidos em que a definição do papel da professora na sociedade passa pela dimensão reflexiva do trabalho docente, para que possa, assim, ser legitimado e respeitado socialmente, via práticas inovadoras. E, ao se assumir assume que o fundamental é a sua decisão ética-política, a sua vontade de intervir, para provocar mudanças . (Freire, 2000).

↳ **Efeito de defasagem do curso à realidade de trabalho**

*F(27) **No meu ponto de vista, eu aprendi muito na universidade, mas me deixou...as minhas angústias com os quatro anos de trabalho continuaram, não foram superadas.** Eu disse isso na minha monografia, deixei escrito na minha monografia. **Não é que eu esteja criticando, estou avaliando...porque se eu não estivesse em sala de aula...porque quem não está em sala de aula...sofre mais ainda".***

Nesta formulação a professora quer ser ouvida e para ela, se deixar registrado alguém vai dar importância. O discurso de indignação, de decepção, na minha interpretação, remete à ilusão de que tenha dito tudo sobre a questão; sentidos em que a prática pedagógica deve corresponder ao que é definido pelo curso de formação. Mostra seu descontentamento com o curso, pois sua expectativa era de superar dúvidas. Coloca-se em posição privilegiada aos colegas que não lecionavam e vê o trabalho na escola como sofrimento. Para a professora, toda a problemática enfrentada em sala de aula seria resolvida via formação. Anula sua singularidade e seus possíveis projetos; anula o si

mesmo; portanto, seu comprometimento com o trabalho. É muito forte isso. Aponta para o sentido de que se o seu trabalho não é bom, a culpa é da formação que teve. A posição de sujeito produtor de saberes não é assumida e reconhecida no entrelaçamento de sentidos do ser professora, pois ela buscava receitas. Faltam palavras, se ilude ao dizer que tem certeza do que está falando..."*Eu coloquei isso para o professor...falei prá ele...e, ele me falou: você tem certeza do que você está falando? Eu falei: eu tenho. Tenho certeza do que estou falando"....*

Ao enunciar " *Não é que eu esteja criticando, estou avaliando...porque se eu não estivesse em sala de aula...porque quem não está em sala de aula...sofre mais ainda*", remete a sentidos de medo, de possíveis punições pelo caráter avaliativo assumido na fala. Pela negação, não assume uma posição crítica, porque justifica que não se trata de uma avaliação, como se a avaliação não pudesse ser feita. Assim, tenta justificar, interpretando uma crítica como algo desastroso e não recomendável, como se não pudesse criticar na universidade. Ela fala com um discurso com sentido instituído nas práticas formativas: avalia-se para apontar as falhas - e, com isso mexe com a estrutura do poder das pessoas que pensam ter a universidade nas mãos - e não para provocar e promover transformações.

Nessa formulação a professora questiona o curso de formação e se refere indiretamente aos acadêmicos que fazem estágio na escola como primeira experiência do docente. Esteve (1995, p.78) em relação ao processo de formação inicial articulado à formação prática (a atuação da professora em sala de aula) diz:

A formação prática incluída no período de formação inicial deveria permitir ao futuro professor:

1-Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.

2-Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão.

3-Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das actividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.

A partir do que diz a professora nesta formulação, busco entender a situação das professoras em exercício (as acadêmicas que são professoras ao mesmo tempo). Trata-se de

uma especificidade de muitos cursos de licenciatura e que demanda reflexão, pois estão sujeitas a se confrontarem mais diretamente com discursos diferentes e realidades diversas. Esteve (ibid) refere-se a essa problemática, ao focar que as professoras devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, as suas experiências vivenciadas em sala de aula, as experiências de outras profissionais e as mudanças no contexto social que as rodeia, adaptando conseqüentemente a sua organização metodológica e seu modo de agir (ESTEVE, 1995).

*F(28) Bom, pela minha prática de poucos dias, eu estou vendo que nós somos preparados para ser um professor ideal, não o professor real...A gente gostaria de ser na realidade. **O dia a dia da gente não nos deixa ser isso.***

Assim como o enunciado da F(27), a F (28) remete a efeito de sentido de defasagem do curso. Se por um lado a professora questiona a formação que teve no curso, quando se idealiza a professora, dessa forma não preparando-a para ser uma profissional real, por outro, justifica essa defasagem da formação, ao atribuir à realidade cotidiana vivenciada na escola, a inviabilidade de ser a professora real e saber lidar com as mais diversas situações em sala de aula. Ao enunciar ..."O dia a dia da gente não nos deixa ser isso" , pela marca discursiva "não", constrói seu mecanismo de defesa atribuindo aos entraves que a realidade cria, a distância entre o real e o ideal. Não existe sintonia entre a realidade sócio-histórica em que o aluno vive e a realidade de trabalho, porque o dia - a - dia não permite.

Ao explicitar a defasagem do curso, que na sua opinião, não a capacita para gestionar e lidar com a complexidade criada pela realidade na escola, acaba deixando em seu discurso vestígio de um discurso denunciador. Está se referindo à distância que existe entre a formação em serviço e atuação na escola, ou seja, entre o que se pensa e faz no curso de graduação e o que se faz na escola, conseqüentemente entre o que se ensina e o que se deve aprender na escola. Coloca-se, assim, na posição de sujeito vítima de tudo isso.

Nóvoa (1995, p. 16) apoiado em Hargreaves e Elliot, em relação aos processos de formação diz:

A formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua (Hargreaves, 1991). Os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: "(1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia" (Elliot, 1991, p.310) parece evidentemente que, tanto a Universidade

como as escolas, são incapazes isoladamente de responder a estas necessidades.

↳ *Efeito de que a formação na universidade e a prática na escola são inconciliáveis*

*F(29) Quando eu cheguei lá, eu já tinha bons anos de prática então, prá mim, eu fui buscar mais inovações, a minha...o real mesmo **não mostra**. Se imagina mesmo muita coisa. O seu projeto é feito para uma escola é...aquela idealizada, prá aquilo...**não se pensa nas dificuldades**...E...trabalhava muito mais o imaginário. O que se tem formado mais é o professor imaginário.*

A F(29), como a F(28) da mesma forma apresenta um discurso denunciador. Analisando essa formulação, interpreto que a professora traz no seu dizer que o projeto político pedagógico do curso de graduação é pensado para uma escola que não existe, e com isso se tem formado a professora imaginária. Porque os entraves produzidos pela e na realidade não são considerados? Quem é então a professora egressa do curso de Pedagogia? Um sujeito - professora passivo que está lá para ser moldada, que não se insere no processo formativo articulando seus saberes produzidos pelas experiências vivenciadas na sala de aula? E ainda, o que é o saber teórico? O que é o saber prático?

A partir desses questionamentos, remeto-me a dois teóricos que muito têm contribuído com discussões desse gênero. Trata-se de Paulo Freire e Nóvoa. Vejamos o que dizem acerca disto.

Freire (2000) diz que " a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário....a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos", incluído aí, é óbvio o contexto de atuação da professora- a escola, a sala de aula, o trabalho pedagógico.

Hoje a formação não é qualquer coisa prévia à ação, mas que acontece na ação (Nóvoa, 1996). Nesse entendimento, sublinho que a reflexão sobre o trabalho da professora, suas experiências podem provocar a produção do saber docente e a formação.

É nessa "teia" de saberes e sentidos que acontece a formação, atrelada a outros contextos, como o sócio-político-cultural. Nessa linha de pensamento, afirma Freire (ibid, p.51):"não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético...".

↳ Efeito de multiplicidade de sentidos na (in) definição da função docente

*F(30) É lógico que esses saberes que nós adquirimos na formação, tanto o culto como o coloquial, contribuíram em muito. Antes de eu entrar na faculdade eu achava que o professor era aquele que transmitia o conhecimento, **não aquele que era o mediador do conhecimento**. É uma burrice minha. **Não é por aí, depois com essa prática do ensino superior eu senti que a gente está ali prá construir juntos os saberes.***

O sujeito-professora está filiado ao que aprendeu na faculdade. E mostra que aprendeu a identificar posições pedagógicas distintas para a partir disso firmar a sua própria posição, que por sua vez foi colhida no discurso acadêmico. Esta professora mostra que aderiu a alguns sentidos acadêmicos, pois os refere. Evoca sentidos do modelo mediacional de ensino (SACRISTÁN, 2000). Refere-se ao modelo centrado no professor, que planeja, organiza, intervém e avalia. No entanto, é fundamental que esse enfoque (o professor como mediador no ensino) seja melhor compreendido pois, parece-me que já se tornou um discurso de "repetição" entre os professores. É muito comum se ouvir: o professor é aquele que sempre está mediando o conhecimento do aluno, mas como ele faz isso, em sala de aula, em geral sobre isso, pouco se fala. Trata-se, pois, de uma questão que merece ser repensada. O que significa ser mediador para o professor?

Neste modelo, o mediacional, concebe-se o ensino como um processo complexo e vivo de relações e trocas, dentro de um contexto natural e mutante no qual o professor, com sua capacidade de interpretar e compreender a realidade, consegue adaptar-se às diferenças e peculiaridades de cada momento e de cada situação.

Com relação a esse modelo de ensino Sacristán (2000, p.74) diz que " a base da eficácia docente encontra-se no pensamento do professor capaz de interpretar e diagnosticar cada situação singular e de elaborar, experimentar e avaliar estratégias de intervenção".

" *A gente está ali prá construir juntos os saberes*" evidencia sentidos de processo de ensino-aprendizagem como uma parceria, uma troca em que professor e alunos se interagem na produção do conhecimento. Sacristán (2000, p.76) enfoca esse modelo de trabalho pedagógico como modelo ecológico. Diz o autor que essa forma de se trabalhar assume os principais pressupostos do modelo mediacional, a saber: recíproca influência nas relações entre professor e alunos; ênfase no indivíduo (professor e aluno) como produtores de conhecimentos e processadores de informações e, a importância da criação e da troca de significados subjacentes aos comportamentos.

F (31) *Eu sei que ser professor é só ali na sua instituição e... E o educador vai mais além. Ele tem mais compromisso, ele trabalha com aquela paixão. **Não está preocupado com aquilo que te pedem no currículo, aquilo que você tem que construir...Não só com o cognitivo da criança. Ele está preocupado com o afetivo, com a construção dele, com a formação dele como cidadão.***

F(32)*A pessoa que se deixa influenciar, que se submete a uma modelagem, eu acho assim...ela **não sabe é ser ela, colocar prá pessoas seus pensamentos, como ela pensa, suas...formas de agir...o profissional que ela é...que ela é capaz de fazer um trabalho sem precisar ser cabrestado.***

F(33)*Ser um profissional é ter ética, ser responsável, ser...**não é só dentro da escola, mas lá fora também, com as suas ações, com os seus exemplos, com as suas atitudes"***

F(34) *Prá mim, o professor profissional mesmo é aquele que tem compromisso com a educação, pessoa responsável, **que faz da sua sala de aula um ambiente gostoso, um ambiente que o aluno sinta prazer em vir prá aula, não aquele ambiente que a criança já tem medo de vir prá escola.***

F(35) *Nós estamos ali prá estar mediando esses...esses problemas sociais, mas nós **não somos...nós não estamos...mas também não estamos tão preparados prá resolver os problemas.***

Nas formulações precedentes, o sujeito-professora trabalha em seu discurso projeções imaginárias do ser pedagoga e do "ser professora". O sentido de cidadania é explicitado no dizer da professora, como uma incumbência da escola (F31). Reconhece-se a importância de a escola educar para a cidadania. É certo que o aluno já nasce cidadão, mas a escola irá trabalhar com esse aluno, no sentido de educá-lo para a participação política na sociedade. Utiliza-se, assim de um sentido naturalizado: é preciso educar para a cidadania e a escola é a responsável por isso.

Mediante os pré-construídos do discurso-outro a professora inclui no perfil da professora, a professora inovadora que sempre busca novos conhecimentos, não se submete à modelagem, que se posiciona, e, ainda mais, a profissional ética, comprometida com o seu trabalho que saiba criar um ambiente prazeroso para a aprendizagem do aluno e está lá para mediar os problemas sociais com a escola, (apesar da formação em serviço não ter capacitado para tal, conforme o que dizem). Com isso reforça o que diz, na F(31)..."**Não está preocupado com aquilo que te pedem no currículo, aquilo que você tem que construir...Não só com o cognitivo da criança"**.

Posto que, essa mesma professora fala sobre o trabalho pedagógico para a construção da cidadania e a valorização do aluno como ser humano, no sentido de se trabalhar não só a dimensão cognitiva, mas também outras dimensões como a afetiva, falando desta forma da necessidade da educação em valores no currículo escolar, o seu

discurso se inscreve e se identifica com a Pedagogia da Autonomia. Aqui, apesar de enunciar sentidos instituídos pela escola, como : temos que educar para a cidadania e ensinar o aluno a ser ético, o discurso da professora remete a sentidos em que ser professora é ser modelo para os alunos e na sociedade, a qual não pode e nem deve se permitir nenhum deslize de conduta ou comportamento, principalmente na sala de aula, como a F(33) enuncia: *Ser um profissional é ter ética, ser responsável, ser...não é só dentro da escola, mas lá fora também, com as suas ações, com os seus exemplos, com as suas atitudes"*

Elliot (1989) associa a competência do professor à eticidade e à capacidade reflexiva. "A prática competente de um profissional ético reside, essencialmente, na capacidade de transferir reflexivamente os princípios éticos que são adequados à realização de práticas concretas" (apud NÓVOA, 1995, p.28).

Freire (2000) insiste em falar no sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, ou seja, a prática educativa tem uma natureza ética, porque é especificamente humana. O autor fala da ética universal do ser humano. No entendimento do autor nós, como seres histórico-sociais, somos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, e por isso nos fazemos éticos e só somos porque estamos sendo éticos. Desse modo, diz o autor que somos éticos quando nos damos conta do nosso inacabamento, por isso nos inscrevemos numa busca constante em relação ao mundo e às coisas.

Em relação à dimensão ética na profissão do professor, Nóvoa (1995, p. 15) postula que "o novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos e na prestação de serviços de qualidade". Pelo que vemos o autor comunga com Freire a questão da ética universal na prática docente.

*F(36) Ah!...ele...um bom profissional... ser professor é ele doar-se, ter principalmente doação com o aluno, se ele **não se doar**, ele **não é um bom profissional**.*

Ao analisar esta formulação, são identificados vestígios de um discurso da pedagogia tradicional que evidencia insegurança sobre a especificidade da função da

professora, quando associa a docência ao ato de doar²³. Ao consultar Cunha (1998, p.274), compreendemos que doar é identificado como “transmitir gratuitamente a outrem, dar, conceder”. Assim, pode-se interpretar que um sujeito doa alguma coisa a alguém, o que remete a sentidos de transmissão, dedicação, devoção, neste enunciado.

Ao analisar as projeções imaginárias do ser professora nestas formulações há de se pensar que a "história sustenta o discurso, e assim, o discurso produz imagem do sujeito num contexto histórico-ideológico (HOFF, 2000, p.69). Quanto a isso Orlandi (1999), fala que disso decorre que "as imagens não são neutras, elas trazem em si uma memória. As imagens constroem seus sentidos enquanto exterioridade-anterioridade (pré-construído), para interpretá-la", assim não descartamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem (ibid, p.42). A autora amplia isto ao enunciar: " A imagem que temos de um professor, não cai do céu (ibid). Sendo assim, a imagem se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discurso e instituições" (ibid).

Dessa forma, apesar dos saberes fundados numa pedagogia progressista, nas Fs precedentes são evidenciados efeitos de sentido diferentes na definição da função docente, para delinear o perfil da profissional, a pedagoga professora. Digo isto, porque, para a professora o profissional tem de ser: afetivo (trabalhar a dimensão afetiva), educar para a cidadania, ter criticidade, ter ética, ser responsável, comprometido, mediador, doador, enfim, assumir muitas posições (imaginárias). Contudo, se formos considerar os saberes necessários à prática educativa deixados por Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*, podemos dizer que a professora se inscreve nessa FD, pois o autor fala de saberes fundamentais que no seu conjunto formam conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente e, por conseguinte, do trabalho pedagógico da professora.

Sabe-se que os professores vivem em meio a inúmeras contradições, pedem-se tudo, mas quase nada lhes é oferecido. E, é bem nos contornos dessa "parafernália contraditória", que eles procuram refazer sua identidade. Assim, novas imagens são projetadas, porque há um movimento de exigências e de sentidos. Nóvoa (1998, p.35), faz uma reflexão sobre isso dizendo que “há imagens as quais não satisfazem mais, como, por exemplo, o professor-escultor, que molda a matéria, preenche de todos as possibilidades que é a criança; ou ainda

²³ Hoff estudou esta ênfase em sua dissertação de mestrado " O dizer da prática: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor", no discurso que analisou

o professor piloto, que conduz a barca da educação pelo meio das tormentas sociais; ou o professor-espelho, pondo diante dos olhos dos meninos bons originais, que eles possam imitar".

Como todas essas imagens, para o autor, não coadunam com a verdadeira função do professor em relação à aprendizagem do aluno (e a do professor também), uma outra imagem é por ele concebida. Assemelha o trabalho do professor à do jardineiro:

Em que consiste...o trabalho característico do jardineiro? Prepara para a pessoa um ambiente benéfico e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor o ambiente de tal maneira que ele ajude o formando a educar-se a si mesmo. Ninguém diz à roseira que ela deve florir; ninguém a manda florir; se lhe derem as condições que lhe são favoráveis, os botões virão, hão de abrir-se à luz"(ibid, p.35).

Nesta pontuação, remeto ainda a Nóvoa (ibid, 1998, p.36-37) quando diz: "*ser professor implica a adesão a princípios e a valores, a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola*". E é no meu entendimento isso que distingue a nossa profissão das demais, pois todas as profissões exigem que o profissional tenha competências técnicas e científicas, no entanto, a profissão professora, não pode se resumir e ser definida a partir tão somente desses parâmetros. Há algo que ultrapassa esses contornos: a confiança de que seus alunos são capazes de aprender e para isso ela também precisa aprender e ensinar numa troca recíproca.

↳ *Efeito de angústia frente à (in) definição da função específica da docência*

F(37) Não seria mudar. No meu modo de ver...eu já discuti sobre isso. Não seria mudar seria voltar. Voltar a ser professor, porque hoje o professor ele não é só professor, ele é professor, ele é psicólogo, ele é dentista, ele é médico, ele é tudo.

Nesta formulação, ao enunciar ... "*Não seria mudar seria voltar. Voltar a ser professor, porque hoje o professor ele não é só professor, ele é professor, ele é psicólogo, ele é dentista, ele é médico, ele é tudo*"...a professora reclama pela volta da função específica da docência, que ela sabe qual é, por isso nega mudança e reclama pelo resgate da função. Não fala sobre redefinição do papel da professora, mas, sim pela volta, apresentando uma certa nostalgia de uma função perdida.

Assim, a professora diz sobre as variadas oscilações entre imagens²⁴ e definições contraditórias a respeito da função da professora. Ao longo da história da docência, são múltiplas e variadas as imagens que identificam o professor. "O movimento da formação coloca o sujeito num processo de identificação que não termina e não tem fronteiras" (HOFF, 2000, p.39)

No contexto histórico-social e ideológico e a partir dessas contradições diferentes posições e imagens do professor foram se constituindo e assim, inconscientemente ou conscientemente, os professores foram internalizando tudo isso. E o professor fala disso não se dando conta do movimento da formação.

Esse movimento a que se refere Hoff (2000) remete para diferentes e contraditórias práticas - e diferentes posições que assumem - portanto, produtoras de sentidos, como enuncia a formulação abaixo.

*F(38) Eu ouvi tantas mudanças agora, eu ainda **não** consegui imaginar daqui a cinco ou dez anos como vai estar o perfil do professor, qual vai ser o perfil do professor. Eu estou pensando, eu estou vendo. Com certeza vai ser bem diferente.*

A professora nesta formulação remete a sentidos sobre a definição da profissionalidade e por conseguinte, do perfil da profissional que deverá ser sempre contextualizado, devido aos fins e às práticas escolares de cada momento histórico-social-ideológico. Assim, em consonância com esse movimento, a definição da profissionalidade está sempre em elaboração, projetando diferentes posições, mas produzindo novos sentidos sobre o ser professora.

Ao enunciar "*eu ainda não consegui imaginar daqui a cinco ou dez anos como vai estar o perfil do professor...*", não é que não consiga imaginar como será o perfil da professora. Ela consegue sim e também reconhece que a profissionalidade acompanha esse movimento de construção de imagens e de sentidos sobre a função docente. Dessa forma, no fundo ela tem clareza da sua função específica, que não pode se diluir em meio a qualquer perfil que seja delineado em qualquer época que for. Fugir de ensinar, dessa especificidade da sua função, ela enquanto profissional, nunca vai poder fugir, porque essa condição (a de ensinar) é inerente á natureza desse tipo de profissão, apesar das crises

²⁴ A categoria imagem é aqui entendida a partir de Pêcheux (1969, p.82), como "projeções imaginárias" porque são elas que estabelecem as "relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações)". As formações imaginárias determinam, não as posições sociais em si próprias, mas a imagem que o sujeito faz de seu posicionamento e do posicionamento do outro no discurso.

de identidades em que vivem as professoras ao longo da história e das "flechadas" que recebem no dia-a-dia, quando lhes são cobradas uma diversidade de posturas e responsabilidades.

Nóvoa (1998, p34) pontua que os professores encontram-se diante de paradoxos, pois, a partir dessas contradições são constituídas diferentes imagens e posições de professor. O autor ao focar os paradoxos em que se encontram os professores explicita duas questões: "por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural"

Parece que as professoras vivem "perdidas" tentando "encontrar" sua identidade, como se fosse algo que tivessem perdido, portanto, poderia ser encontrado. A realidade é que atribuem tantas funções ao professor, como estas: investigador, reflexivo, decisores, construtores de currículos, tem que ser isso, tem que ser aquilo, e muitas outras posturas e/ou funções, que são mais do ponto de vista de concepções, e menos significativas para ele, que sabe qual é a sua função específica, apesar das dificuldades ou falta de vontade em assumi-la verdadeiramente.

Entretanto, apesar dessas diferentes posições ou "rotulações"

é possível encontrar nestas imagens três linhas de consenso, delineadas em torno: da valorização das dimensões teóricas e intelectuais do trabalho docente; da vontade de construir o saber de referência da profissão docente a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre as suas práticas; da certeza de que o professorado não pode continuar submetido a controles técnicos e burocráticos, e tem de gozar de uma efectiva autonomia profissional (ibid, p.35-36).

3º Recorte:

↻Efeitos de sentidos sobre o trabalho pedagógico

Neste recorte são evidenciados efeitos de sentidos sobre o trabalho da professora em sala de aula.

As formulações nº (39), (40) (41) e (42) evocam saberes sobre as dificuldades de hoje em ser professora, em função das mudanças sociais.

↳ ***Efeito de justificar-se frente a cobranças, atribuindo culpa aos outros***

↳ ***frente à cobrança dos pais***

F(39) A principal responsabilidade do professor é o ensino. De repente, não pelo professor, porque é cobrado do professor ...pelos pais, professora. Se aquele ... chega ao final do ano, ele não conseguiu aprender, o culpado é o professor. Sempre é assim. a gente está ali prá construir juntos os saberes

Nesta formulação, ao falar sobre o ensino como principal responsabilidade no exercício da profissão, o sujeito recorre a um conhecido enunciado do senso comum para indicar o quanto é grande a sua responsabilidade e a cobrança a ela relacionada: "*Se aquele ... chega ao final do ano, ele não conseguiu aprender, o culpado é o professor. Sempre é assim*". Afirma a complexidade e a responsabilidade de seu trabalho. Parece se auto - valorizar, dizendo que todos cobram o seu trabalho visto como importante.

A formulação "*o professor não soube ensinar*" não está dentro do discurso direto. Ela está dizendo que os outros negam que ela tenha ensinado. Assim, o *não* como discurso relatado, reforça a cobrança que fazem da professora, à qual ela responde.

Pelo discurso da justificação porque é difícil ser professora hoje, o sujeito aponta alguns fatores, dentre eles, a cobrança dos pais, que inviabilizam a prática docente, mais especificamente o ensinar, da parte da professora e o aprender, pelos alunos.

↳ ***frente à falta de apoio da família***

F(40) Hoje em dia está tão difícil, professora, porque a cobrança é muito...às vezes não tem estrutura física, ...a família...eu acho que o ponto mais importante é a família. Não adianta eu querer ensinar.

Com as formulações "*eu acho que o ponto mais importante é a família e Não adianta eu querer ensinar*", a professora tira de si a responsabilidade pelo insucesso (possível) do processo de ensino-aprendizagem. A culpa é da família.

Nestas formulações a professora condiciona o sucesso de seu ensino ao apoio da família. Fica em aberto se concorda com a posição de Nóvoa, sobre a participação da

família na escola a qual é diferente: "Hoje em dia é impossível imaginar qualquer projeto de inovação e de mudança que não passe pelo investimento positivo dos poderes das famílias e das comunidades...por uma participação de todos os actores na vida das escolas", (NÓVOA, 1998, p. 32), e assim, do ensino. O autor refere-se a projetos que passam pela aprovação ou são compartilhados com a família.

Assim, a professora adere ao sentido de que as condições de trabalho acabam regulando a sua prática docente (falta de estrutura, falta de comprometimento por parte da família etc.).

Quando a professora diz "***Não adianta eu querer ensinar***" afirma a "irresponsabilidade" relativa dos docentes, entendida aqui como uma certa independência e até incompatibilidade entre a principal responsabilidade dela, como professora, o ensino e a realidade possível.

No fio do intradiscurso o que aparece é o sentido da profissionalidade que incorpora condicionalismos, por isso que o " conteúdo da profissionalidade docente pode ser explicado através de uma análise de práticas aninhadas, que acabem gerando algumas conseqüências, e uma delas é a irresponsabilidade dos professores na prática"(SACRISTÁN, 1995, p.64-70). Assim, a prática docente em sua especificidade, não se reduz às ações dos professores, mas também implica em compreendê-la em relação a todo o sistema social em que existem as práticas concorrentes, as não estritamente pedagógicas, mas que exercem influências diretas sobre a prática docente, conforme o autor as denomina.

O que se apresenta analisando as formulações acima são efeitos de sentido de culpabilização: "*Não adianta eu querer ensinar*", o contexto, a evolução social demandam exigências e fatores que inibem o trabalho pedagógico a ponto de causar um "mal-estar-docente"²⁵ (Esteve, 1995), com isso a indefinição da função do professor: ensinar, mas "ensinar, mas não só os conteúdos, ensinar a pensar certo, como sua maior responsabilidade" (Freire, 2000, p.29). Com referência a essa questão, a do mal-estar docente, Fiss (1998), desenvolveu um trabalho numa escola pública de Porto Alegre/RS,

²⁵ A expressão mal-estar docente (malaise enseignant teacher burnout)) aparece como um conceito da literatura pedagógica que se emprega para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (Esteve, 1995, p.93)

tendo como um dos objetivos conhecer e analisar os seus processos de construção, suas imbricações e mútua fertilização na prática docente²⁶.

⚡ frente às características dos alunos de hoje

*F(41) Ser professora hoje é diferente. Hoje é diferente. É diferente porque há anos atrás, eu estou falando isso por mim. É assim: a gente tinha aquela responsabilidade com o aluno, **não era tanto**, assim: **não eram muitas cobranças**. Agora, **hoje em dia não**. A gente vê que a criança está mais esperta.*

*F (42) A criança quer buscar mais, mais e mais. As crianças são muito inteligentes. **Não vou dizer que elas não erram**. Elas erram, mas hoje o conhecimento delas é maior. **Elas às vezes te fazem perguntas que a gente não sabe responder**. Então , é mais difícil ser professor hoje.*

O comportamento do aluno de hoje em função das transformações sociais, que o leva a ser um aluno que quer saber mais, conhecer aquilo que ainda não conhece, um aluno curioso epistemologicamente, também é apontado como um entrave para ser professora nos dias de hoje e, conseqüentemente para ensinar. A professora não está acompanhando o ritmo dos alunos, eles são mais curiosos que ela, por isso a coloca em posição de desvantagem a eles, em relação à curiosidade, construção e apropriação do conhecimento, para intervir no mundo.

Nessa perspectiva social e educacional, e conforme aponta o discurso da professora, o aluno de hoje é "um ser inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado" (FREIRE, 2000, p.59), e por isso está se inserindo gradativamente no processo social de busca porque quer saber mais e mais. Tudo isso exige que a professora de hoje se engaje nesse processo de busca e faça do trabalho pedagógico "um desafio para ela e para seus alunos, pela criticidade, pela curiosidade epistemológica" (Freire, 2000).

Nesse entendimento, Freire (id) diz que

o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (p.32).

²⁶ Dissertação de Mestrado " Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual Fiss (1998, p.01).

A professora na formulação acima fala do ensino como uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor-aluno, mas também porque existe uma diversidade de fatores sociais que funcionam como reguladores do trabalho pedagógico na escola. Hargreaves (2000, p.49) diz "*para que se compreenda o ensino do professor, é importante que se compreendam essas circunstâncias, que se compreenda o contexto em que o professor trabalha*". O autor ainda acrescenta que nessa perspectiva teremos uma compreensão ecológica do ensino, e é isso que precisamos ter.

Sacristán (1995, p.66), ao falar sobre os contextos de determinação da prática profissional, diz que a evolução da sociedade tende a afetar à escola, um conjunto cada vez mais alargado de funções; as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem...esta evolução da exigência social, conduz a uma indefinição da função docente.

Dentre essas exigências, estão as institucionais, (como as da família, escola, secretaria de educação) que, coloca a escola, ou seja, as professoras, no circuito das prestações de contas que se faz perante a muitos, menos para os maiores interessados, os atores principais, os alunos.

Como a professora, muitos outros profissionais denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a evolução social vem exigindo. Assim, o discurso da professora, se utiliza de saberes institucionalizados, em relação à hiper-responsabilidade dos professores em relação ao ensino. É preciso, no entanto, reconhecer que as práticas têm a ver com os professores, mas reconhecer também o "princípio da relativa irresponsabilidade dos professores em relação às práticas" (ibid, p. 64).

Como se vê os diferentes discursos acerca das responsabilidades da escola e das professoras, é que levam a professora produzir discursos como esses, manifestados e apresentados nessas formulações. São pré-construídos, que estão na memória discursiva e constituem o seu dizer, iludindo o sujeito a pensar ser fonte e origem daquilo que enuncia.

↳ ***Efeito de crítica ao professor como "dono do saber"***

F(43) Eu não sei se era porque nós estávamos iniciando com aquele medo, com aquela ansiedade de aprender mais e tal...tivemos essa impressão: de que o todo poderoso estava na frente e nós estávamos ali se arrastando para aprender.

A professora nesta formulação ao se referir ao professor da universidade como o "todo poderoso" o faz com uma certa ironia; fala de um imaginário do professor como o "todo poderoso", dono da verdade e do saber. Tem dúvida quanto ao poder de o "todo poderoso" ajudá-la.

O que a professora enuncia são pré-construídos produzidos no processo de escolarização via pedagogia tradicional, ou seja, foi assim que ela se sentiu quando entrou na escola pela primeira vez e na universidade isso se repetiu. Na frente estava aquele que sabia e que iria passar conhecimento para ela. Na pedagogia tradicional, a professora assume a posição de transmissor de conhecimentos, só ele sabe e a prática é de dominação. Como diz Freire (1987, p.59), ao falar sobre a educação bancária, que mantém e estimula a contradição: "o educador finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem". E ainda acrescenta o autor que nessa visão "o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber".

Ao enunciar "*Eu não sei se era porque nós estávamos iniciando com aquele medo, com aquela ansiedade de aprender...*" a professora deixa escapar no fio do seu discurso efeito de sentido dúvidas: o professor é realmente a principal figura no trabalho pedagógico, ou é apenas um imaginário construído? Isso denota que ela ainda não se desvincilhou de saberes da pedagogia tradicional. O que a professora nega, nessa formulação discursiva, não é o seu saber, ou seja, se ela está correta ou não em seu dizer, mas nega para afirmar que a relação professor-aluno no trabalho pedagógico é conflituosa, por considerar que o aluno inicia com medo, mas com "vontade de aprender", e o professor se julga sábio e competente para transferir conhecimento. Aqui, merece ser destacado o que Reboul (1982), p. (72) diz: "em qualquer aprendizagem, o critério mais seguro ou de insucesso é a vontade de quem aprende", e muitas vezes isso não é reconhecido, nem respeitado.

Nessa formulação, portanto, são identificados sentidos de falta de clareza do que seja o trabalho pedagógico, como parceria e diálogo com os alunos, o que permite que nos lembremos de Paulo Freire ao nos deixar em uma de suas obras, a *Pedagogia da Autonomia* (p.25): "não existe docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto, um do outro". Em relação a isso, o que se evidencia é a dimensão humana da prática pedagógica, e Paulo Freire (ibid, p. 72) diz: "a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por

isso ética", portanto, o trabalho do educador é uma especificidade humana. Acrescenta ainda, o autor:

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (id).

↳ **Efeito de que "professor não faz milagre"**

F(44) A educação não é a única saída, talvez se começar pela educação, algumas mudanças vão ficar mais fáceis, claro que vai, porque nós temos ali uma chave na mão que é o aluno, mas também a gente não faz milagre, a gente faz o que está ao nosso alcance.

A professora ao enunciar apóia-se em dois autores, Bourdieu e Freire. Ao dizer "A educação não é a única saída", busca Bourdieu para justificar o que não vai conseguir fazer na/pela educação para provocar mudanças, na posição de professora, quando esse autor defende a idéia de que a cultura da escola é determinada pela classe dominante, portanto, um simples veículo de reprodução. A teoria de Bourdieu (a crítica reprodutivista) postula que a escola é um ponto privilegiado de apreensão das relações entre o funcionamento do sistema de ensino e a perpetuação das estruturas das relações de classe (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p.171).

Dessa forma, a educação e a escola não têm muito por fazer. Por isso, se não tiver cuidado a escola traduz as desigualdades sociais em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas (cf. BOURDIEU e PASSERON, 1975 apud FREITAS, 1995, p.96).

Nessa formulação, a professora ao enunciar "A educação não é a única saída, talvez se começar pela educação, algumas mudanças vão ficar mais fáceis, claro que vai..." ao mesmo tempo contesta esse discurso fundado na teoria crítico reprodutivista, filiando-se ao discurso de Paulo Freire. Evoca em seu discurso sentido da politicidade da educação, a qualidade de ser política inerente a sua natureza, conforme postula Freire (2000). O autor diz que "a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política" (p.124). Isso nos remete à compreensão da neutralidade da educação. Assim, a professora nesse enunciado, aponta para posição de educadora que pensa ser possível mudar alguma coisa e isso reforça a importância de sua tarefa político-pedagógica: "constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa

incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela" (id). Constatamos para mudar, e não para nos adaptar. Com relação à questão pontuada, uma das posições teóricas de Freire confirma a posição da professora. Diz o autor:

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta (ibid, p.126).

Se nos atentarmos para o enunciado "*mas também a gente não faz milagre*", percebemos que novamente a professora remete a saberes da teoria de Bourdieu. O que se pode entender no jogo de palavras e de sentidos produzidos no enunciado da professora é que sua posição é a de justificar-se, se os resultados de sua prática forem insatisfatórios. Em outras palavras, se ela não conseguir fazer um bom trabalho, desempenhar bem o seu papel na sociedade de forma a contribuir para que mudanças ocorram, a culpa não é só dela.

No entanto, no dizer da professora uma contradição surge ao enunciar: "*porque nós temos ali uma chave na mão que é o aluno*"...Dizendo assim, vê o aluno como instrumento de manipulação, para fazer dele o que se quer, não reconhecendo dessa forma, sua autonomia.

↳ **Efeito de cumplicidade no trabalho pedagógico**

Nas formulações seguintes, são identificados sentidos relativos à prática do ensino, com ênfases sobre algumas dimensões que, segundo a professora constituem o ato de ensinar.

*F(45) **Ensinar não tem sempre o mesmo significado, porque você também, aprende enquanto ensina. Não vejo como uma atividade solitária.***

Ao analisar os implícitos, os vestígios deixados no fio intradiscursivo, a professora ao formular e enunciar "*Ensinar não tem sempre o mesmo significado, porque você também, aprende enquanto ensina*", ela não nega a mesmice ou a rotinização que muitas vezes maculam o ensino.

Ao falar de uma posição tomada na prática da educação crítica utiliza-se de saberes produzidos pela Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Afirma seu entendimento de que ensinar não é transferir conhecimento, mas de cumplicidade entre a docência e a discência, o que significa que ambos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, educador e educando, formam uma parceria para que o ensino se realize, como criação de possibilidades para a produção ou construção do conhecimento e, como resultado desse processo, a aprendizagem.

Para reafirmar essa pontuação teórica, "a característica própria de um verdadeiro ensino é nesta perspectiva, apoiar-se no que procura o aluno, em vez de o forçar a engolir o que não quer tomar, de o sobrecarregar com repostas a perguntas que não se pôs a si próprio" (REBOUL, 1982, p. 145).

Ao dizer *"Não vejo como uma atividade solitária*, pela marca não evoca saberes a partir de uma FD da pedagogia progressista, e no fio do intradiscurso, produz um efeito de sentido de complementaridade e cumplicidade no ato de ensinar, em outras palavras o sentido manifestado é o do trabalho pedagógico competente e comprometido em que "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 2000).

Nessa perspectiva, o autor continua: "Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética..."(ibid, p.26)

*F(46) O aluno fica com a gente quatro horas por dia e o restante ele está prá sociedade, e nós professores, **nós não conhecemos...muitas vezes passa o ano inteiro, nem os pais dos alunos às vezes a gente não conhece, que formação essa criança tem totalmente, não é?***

Nesta formulação a professora aponta a descontextualização da escola em relação ao sistema social. Ao enunciar "*...nós não conhecemos...muitas vezes passa o ano inteiro, nem os pais dos alunos...*", pela marca *não*, diz sobre a importância da relação da escola com todo o contexto sócio-político. Evoca a necessidade de se estabelecer relações mais fortes com os alunos, suas famílias e a comunidade, para que se possa ter sucesso na escola. Como estabelecer a troca, criar juntos as possibilidades para a construção de conhecimentos, sem conhecer o seu aluno e suas famílias?

Nesse enfoque Imbernón (2000, p.86) fala sobre a necessidade de adaptar o ensino à diversidade em que concorrem as práticas escolares

A escola deve abrir suas portas para derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte". Trata-se " simplesmente de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto (ibid).

Assim, nessa formulação, o sujeito-professora se filia a essa FD e afirma a importância de se estabelecer e favorecer relações pessoais entre os professores, a comunidade e os alunos, as famílias criando espaços adequados de convivência, para que seja estabelecida uma ação compartilhada, potencializando experiências importantes para o ensino-aprendizagem. Desse modo, é evocado sentido de ser preciso conhecer o aluno, e que conhecer não é intuir e adivinhar. Aparece, assim sentidos de trabalho em parceria. Efeitos de sentidos de cumplicidade no trabalho pedagógico para uma prática educativa eficiente e para a criação da cultura da boa convivência na escola.

↳ **Efeito da dimensão humana no trabalho pedagógico**

F(47)...Se na minha vida eu não sou uma pessoa extrovertida, se eu não brincar, se eu não for uma pessoa extrovertida, eu vou ser assim também com a minha criança.

Nóvoa (1998, p, 28) diz: O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Desse modo, não se pode conceber o ensino sem associá-lo à vida, ao nosso modo de pensar e ao tipo de pessoa que somos. Não podemos compreender o professor ou o ensino sem compreender a pessoa que o professor é. "Se modificar o professor envolve modificar a pessoa que ele é, precisamos saber como as pessoas se modificam (HARGREAVES, 2000, p.55)".

Nessa formulação e nessa perspectiva, o sujeito-professora fala da visão da professora como uma pessoa. Vale-se da perspectiva psicológica como condicionante da boa relação com o aluno; sentido de afetividade como base da relação pedagógica. Cita o "não" para realçar com o sentido que quer afirmar. "*se eu não for uma pessoa extrovertida...*" Trata-se aqui de um funcionamento específico do não; "se" condicional

surte o efeito de indicar a posição negativa (não ser uma pessoa extrovertida, não comunicar) para assumir a posição representada pela afirmação implícita à negação. Alegria, brincadeira, extroversão são condições para bem ensinar.

Dessa forma, o enunciado evoca a "natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana" (FREIRE, 2000). Nessa mesma posição, Hargreaves (2000, p.42) diz que ensinar está associado à sua vida à sua biografia, ao tipo de pessoa que eles (professores) se tornam. Enfatiza a estreita relação entre a responsabilidade docência e a afetividade. "Afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não se pode obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade" (FREIRE, *ibid* p.160), como por exemplo, o professor não pode condicionar o rendimento do aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

O enunciado remete a sentidos de que não se pode pensar que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida dos conhecimentos científicos, da autoridade e da clareza política dos educadores.

Nessa ótica da importância da afetividade no trabalho pedagógico, "a prática educativa é tudo isso: afetivo, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje". (*ibid*, p.161)

↳ *Efeito de reconhecimento da função socializadora da escola e do trabalho pedagógico*

*F(48) ..aquela satisfação de que você **não fez ali na sala de aula só o ensinar conteúdos, mas o ensinar prá sociedade lá fora, prá vida...***

" **não fez ali na sala de aula só o ensinar conteúdos, mas o ensinar prá sociedade lá fora, prá vida..**". Emprego do par correlativo com sentido de adição..." *"não só...mas (também)* realça o sentido da expressão que segue o *mas*. É a esse sentido último que o sujeito adere.

A professora em seu enunciado " **não fez ali na sala de aula só o ensinar conteúdos, mas o ensinar prá sociedade lá fora.; prá vida**" evoca sentido do ensino na educação com a função de socialização, assim a escola, com a função peculiar de atender e canalizar o processo de socialização. Essa função da escola e do ensino enfocadas pela

professora aparece como conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade.

Traz assim, essa formulação efeito de sentido de transmissão cultural no trabalho pedagógico. Gómez (2000, p.68), ao falar sobre diferentes enfoques para entender o ensino, diz que nessa perspectiva, " a função da escola e da prática docente é transmitir às novas gerações os corpos de conhecimento disciplinar que constituem nossa cultura". Esse enfoque denominado tradicional, centra mais nos conteúdos disciplinares que nas habilidades ou interesses dos alunos. Percebe-se que ocorre aí uma distinta natureza do conhecimento elaborado alojados nas disciplinas e o conhecimento que a criança desenvolve para enfrentar os desafios de sua vida cotidiana.

Ao analisar a formulação "*...aquela satisfação de que você não fez ali na sala de aula...*" a professora evoca o sentido de que se faz aula, e não dá aula, constrói aula, e por aí afora...Consultando Luft (1999, p. 323) o verbo fazer na primeira acepção apresentada significa "dar existência, ou forma a, criar. Nesse sentido, a aula, o trabalho pedagógico é para ela uma criação de modelos na medida que dá forma àquilo que faz e, conseqüentemente ao aluno. Freire (2000, p.109) ao se referir sobre o ensinar que exige comprometimento, diz que "o espaço pedagógico (e aí o trabalho pedagógico),é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito".

Aqui, o que se percebe é um distanciamento entre o fazer enquanto um modelo imposto, e o "saber-fazer como poder fazer de novo, quando se quer e como se quer" (REBOUL, 1982, p.66-69). Para a autora saber-fazer é poder adaptar a sua conduta à situação, fazer frente a dificuldades imprevista; é um poder real, quer dizer permanente.

↳ **Efeito de posse do aluno**

F(49) esse ano ele não é meu, mas o nosso vínculo foi tão grande que não faz nada na sala dele, sem vir me mostrar.

Ao dizer "**esse ano ele não é meu**", identifica-se sentido de posse afetiva no trabalho pedagógico. O aluno, para a professora é propriedade sua. Aqui, o que a professora diz remete a sentidos de discursos naturalizados, tão comuns nos corredores das escolas: minha sala de aula, meus alunos, minha escola etc., que exprimem sentido de posse permeada pelo afeto.

↳ **Efeito de denúncia sobre o poder de discriminar**

A formulação que se segue foi transcrita com essa amplitude, por abarcar no meu entendimento, vários sentidos que merecem ser evidenciados. Vejamos, como isso se inscreve no dizer da professora.

*F(50) Uma vez veio uma criança portadora de...de necessidades especiais, freqüentar a escola. Foi dada a mim uma cartada: você quer ficar com esse aluno, você fica, senão eu falo prá mãe que **ele não pode ficar na escola**, porque você sabe que ele vai trazer isso, vai trazer isso, vai trazer aquilo, esses problemas todos. Eu falei assim: mas será que é desse jeito? Dessa forma? Pensar dessa forma? Eu queria ajudar. Eu quero trabalhar com essa criança. Procurei uma outra profissional de uma outra escola que já tinha um exemplo assim na escola dela. Então, me deu sugestão e levei na prática e ele está até hoje lá. Ele não faz nada sem vir me mostrar. E sabe o que eu ouvi hoje dele? Tchau...fulana...(disse o nome da professora). Então, esse amor, esse carinho...*

Na formulação acima, a professora produz um discurso denunciante de práticas discriminatórias na escola, neste caso, em relação às crianças que requerem atendimento especial. A professora assim, fala da posição de uma profissional assumida a partir da FD da *Pedagogia Progressista*, que conforme Freire (2000, p. 39) "ensinar exige rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação". *Eu falei assim: mas será que é desse jeito? Dessa forma? Pensar dessa forma? Eu queria ajudar. Eu quero trabalhar com essa criança...* Evidencia no fio intradiscursivo sentido ético-político no trabalho pedagógico, que funda sua prática educativa. E, nessa perspectiva, Freire (ibid) pontua: "qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (ibid, p.67)

"...não faz nada na sala dele, sem vir me mostrar...". Ao dizer isso a professora nega para realçar a afirmação implícita oposta (tudo que ele faz vem mostrar), representando o afeto total do aluno por ela. Expressa, dessa forma, saberes fundantes do seu trabalho pedagógico: ensinar exige e significa querer bem aos educandos, exige que sejamos afetivos e, saibamos reconhecer no conjunto de práticas que constituem o trabalho pedagógico, a dimensão afetiva, porque a afetividade não exclui a cognoscibilidade e tampouco a autoridade, como diz Freire. Ao escrever sobre Saberes Necessários à Prática Educativa, (*Pedagogia da Autonomia*), Freire (2000) insiste que o educador deve se achar tomado por um outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que o professor participa. Isso significa, segundo o autor, que o professor deve pensar que a afetividade não o assusta, que ele não tem medo

de expressá-la. Assim, sela o compromisso com o educando, com a sua função, numa prática específica do ser humano.

Ainda conforme saberes ditos por Freire (2000), a própria experiência pedagógica desperta, estimula e desenvolve em nós o gosto de querer bem os educandos, sem o qual a prática educativa perderia o sentido.

No entanto, existe um outro sentido que merece ser evidenciado. A professora ao dizer que ouviu da parte da direção da escola "**ele não pode ficar na escola**", procurou tomar uma decisão: "*Eu falei assim: mas será que é desse jeito? Dessa forma? Pensar dessa forma? Eu queria ajudar. Eu quero trabalhar com essa criança. Procurei uma outra profissional de uma outra escola que já tinha um exemplo assim na escola dela*". Ao enfrentar uma situação difícil, assume uma posição altruísta do professor; quer enfrenta uma situação difícil para poder se auto-afirmar como profissional, como se coubesse ao professor resolver as mais complexas situações para legitimar sua profissionalidade.

↳ **Efeitos vinculados à relação teoria e prática no curso**

As formulações (51), (52) e (53) remetem a sentidos relativos à articulação da teoria e prática como fundante no trabalho pedagógico, tais como:

- ★ é preciso saber conciliar teoria e prática;
- ★ é preciso coerência entre dizer e fazer;
- ★ é preciso exemplificar na prática.

Vejamos como a professora enuncia tais sentidos:

*F(51) A teoria é uma coisa, **se o professor não souber conciliar a teoria com a prática, ele acaba só trabalhando..., só com a prática.***

F(52) Com certos profissionais acontecia isso: pregavam uma coisa e não praticavam...praticavam outra. Com a gente aconteceu em algumas disciplinas esse fato.

*F(53) De repente é passado uma teoria prá você e **não te dá exemplo de como trabalhar aquela teoria dentro da sua prática**, entendeu? Então de repente mostrando os dois.*

Em todas essas formulações, o sujeito se reporta aos professores de seu curso de formação. Ao enunciar retoma em seu discurso, outros já ditos.

Ao denunciar a ausência da articulação da teoria e prática nas ações docentes de alguns profissionais no curso de formação, conforme F(52), afirma a importância dessa articulação para que o ensino e a formação docente tenha sucesso. Em todas as formulações, existem sim, sentidos que expressam essa preocupação.

Ao dizer "*De repente é passado uma teoria prá você e não te dá exemplo de como trabalhar aquela teoria dentro da sua prática...*", são produzidos sentidos que a prática se deduziria da teoria, produzindo-se mesmo uma autonomia funcional entre ambas. Ou então, "a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação" (SACRISTÁN, 1995, p.64).

O que se apresenta é que a professora se arma de discursos acadêmicos já instituídos entre os educadores e da FD da formação, para simular um discurso aparentemente especializado. Esse enfoque, como diz Sacristán (ibid), "trata-se de uma questão que se analisa ou se propaga acriticamente".

O fato de as práticas terem implicações noutros contextos torna-se essa análise ainda mais necessária e obriga a ampliar o leque de conhecimentos necessários para estudar a práxis educativa.

É certo que o trabalho pedagógico tem a ver com conhecimentos específicos. O importante é compreender que estes não se resumem ao conhecimento científico e que, em qualquer caso, a perspectiva intelectual para fundamentar a prática seria sempre insuficiente. (ibid, 1995)

A professora ao dizer..."*A teoria é uma coisa, se o professor não souber conciliar a teoria com a prática, ele acaba só trabalhando..., só com a prática*" (F51) se utiliza de sentidos do senso comum para enunciar um sentido de redução da prática como aplicação da teoria.

O que parece é que a relação entre explicações e prática que se observa entre os professores é bastante peculiar. "O ensino como atividade em que se aplica o conhecimento científico é uma proposta com grande tradição acadêmica especialmente neste século, reforçada pela visão técnico-positivista de entender teoria-prática" (ibid, p.82).

Como diz a professora, muitos outros professores dizem, e o discurso pedagógico está impregnado dessa lógica, que concebe a realidade como campo de aplicação; a prática tem pouca importância enquanto fenômeno preexistente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico (SACRISTÁN, 1995).

Há de se entender que a prática educativa é sumamente complexa, e dessa forma é preciso reconhecer que a gênese da prática não reside nos fundamentos da educação, concorrendo estes, juntamente com outros determinantes, para um complicado jogo de influências e interferências.

Nesse sentido, é importante que se compreenda:

...a relação entre o teórico e o prático não é o de molde a que a teoria implique, deduza ou reflita a prática...trata-se de conseguir que, ao submeter a uma reconsideração racional as crenças e justificações das tradições existentes e em uso, a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as formas como se experimenta e se entende a prática. Quer dizer que não há transição da teoria para a prática, como tal, mas antes do irracional para o racional, da ignorância e do hábito para o conhecimento e para a reflexão (CARR e KEMMIS, 1988, p.128 apud SACRISTÁN, 1995).

Diante desta pontuação teórica qualquer prática prescinde de saberes fundantes, esses saberes se confirmam, se modificam ou se ampliam (FREIRE 2000). "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo"(ibid, p.24).

Embora a professora não se aproprie de saberes especializados para explorar essa questão e defender sua posição teoricamente bem fundada, no fio de seu discurso, pela marca "não", remete à afirmação de que " o momento fundamental no trabalho pedagógico é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática " (id, 2000, p.43-44). Digo isso, porque a partir do discurso denunciador da professora ao dizer..." *Com certos profissionais acontecia isso: pregavam uma coisa e praticavam outra. Com a gente aconteceu em algumas disciplinas esse fato*", ela demonstra ter retornado às práticas (na formação) de ontem para a partir dela tentar construir sua concepção sobre articulação entre teoria e prática no trabalho pedagógico.

A posição da professora remete também ao entendimento de que "o próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (FREIRE, 2000, p.44).

Assim nessas formulações são identificados efeitos de sentido de desarticulação no saber especializado.

☞ **Efeito de politicidade no trabalho pedagógico**

F(54) Ser professora e educadora não são as mesmas coisas. De repente, prá uns, educadora...eu vou educar, eu vou ensinar. Ser professora, eu vou simplesmente chegar na sala de aula, eu vou dar minha aulinha e acabou sua profissão.

Ao enunciar "*Ser professora e educadora não são as mesmas coisas*", sentidos de limites da profissão, são produzidos; a professora hierarquiza a categoria profissionalidade docente, na tentativa de fazer uma distinção entre educadora e professora. Quando enuncia "*Ser professora, eu vou simplesmente chegar na sala de aula, eu vou dar minha aulinha e acabou a profissão*", além da limitação, de certa forma, não reconhece e desqualifica a profissionalidade de quem se autorize professora.

No entanto, ao dizer... "*Ser professora e educadora não são as mesmas coisas. De repente, prá uns, educadora...eu vou educar, eu vou ensinar*", estabelece distinção entre ser educadora e ser professora, não negando a profissionalidade docente, mas buscando evidenciar distinções entre educar (educadora) e ensinar (professora), para remeter a sentidos da natureza política da prática educativa, e para isso, a professora se utiliza dessas duas categorias aparentemente similares.

O sujeito-professora se utiliza de saberes da FD progressista de educação, a partir da *Pedagogia da Libertação* de Freire. Para ela, a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos educadores ao projeto histórico da escolarização, o que funda a profissão de professora que não se define nos limites da sua atividade.

Ao dizer "*educadora...eu vou educar, eu vou ensinar*", evoca sentidos sobre formar e educar. E sobre essa questão, Freire contribui ao dizer que: "se educar substantivamente é formar, formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado" (ibid, p.25). O autor ainda acrescenta: "educar é entender, desafiar o educando à curiosidade, pela curiosidade epistemológica, pela

criticidade e pela ação, e aprender, construir reconstruir, constatar para mudar" (id, 1987, p.77).

Analisando, portanto, essa formulação, o que se apresenta é efeito de sentido da politicidade da prática educativa, ou seja a qualidade que tem a prática educativa de ser política.

↳ **Efeito de fragilidade da função docente hoje**

As formulações (55), (56) e (57) remetem a saberes que se entrelaçam e se justificam. Trata-se de saberes relativos à concepção de aluno de hoje, na visão da professora, frente às mudanças sociais e às exigências delas emanadas, o que remete e justifica, a (re) definição da profissionalidade docente e o respeito à autonomia do educando. O que se tem é o efeito de sentido de que o aluno de hoje abala o papel tradicional do professor.

*F(55) Ser professor ontem..., só se preocupava em passar e ensinar, só.. **Então, o aluno às vezes ele aprendia por pressão, e hoje não.***

Nesse enunciado aparece o efeito de que o aluno de hoje não se submete a pressões. Diz sobre a complexidade de lidar com o aluno hoje em dia, em comparação ao aluno "de ontem", no sentido ingênuo.

*F(56) E tem uma coisa que eu descobri interessante. Cada dia a gente, faz uma descoberta: as coisas estão acontecendo rápidas demais. **Se a gente não correr atrás...se a gente não acompanhar os alunos...nossos alunos...nós vamos dançar...nós estamos fora do processo, porque as coisas estão aí, e nós temos que caminhar juntos com os nossos alunos nesse milênio.***

A formulação em destaque, mais precisamente, ecoa sentido de que os alunos estão mais afinados às mudanças sociais - que têm afetado a escola, nesse sentido e em muitos outros - do que o professor.

*F(57) **Elas às vezes te fazem perguntas que a gente não sabe responder. Você fica às vezes desorientado que você não sabe o que dizer. Então, é mais difícil ser professor hoje.***

Ao dizer...**"Então, o aluno às vezes ele aprendia por pressão, e hoje não"** (F 55), a professora não nega a forma como o aluno aprendia, nega sim, a posição ocupada pela professora de "ontem", no seu dizer, que não se inseria no contexto histórico-social da época, e tampouco na organização metodológica de seu trabalho pedagógico. O aluno se aprendia era por pressão e não porque ele queria saber.

Apesar de a professora não explorar linguisticamente essa questão, a ênfase discursiva que aparece é a relação entre o trabalho pedagógico, aqui dando relevância à aprendizagem do aluno, e aos contextos de determinação da prática profissional, para fazer projeções sobre o aluno de hoje. Em outras palavras, a professora enuncia sentidos de projeção das diversidades e mudanças sociais que afetam a educação e a indefinição das funções docentes, concorrendo para que haja também mudanças significativas no comportamento, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na especificidade de ser professora. Se "ontem" o aluno aprendia porque a professora queria que aprendesse o que ela planejava e o que ela julgava ser interessante para ele, ou seja, aquilo que na sua opinião deveria saber, hoje essa concepção e postura política encontra-se despedaçada e a função da professora, indefinida. Assim, o aluno de hoje é especialmente curioso pelo saber, porque a "própria curiosidade já é conhecimento" (FREIRE, 2000).

Na F(56), já se evidenciam sentidos que confirmam o enunciado acima. A professora ao dizer..."...*as coisas estão acontecendo rápidas demais, rápidas demais. Se a gente não correr atrás...se a gente não acompanhar os alunos...nossos alunos...nós vamos dançar...nós estamos fora do processo...*" o seu discurso remete a sentidos de articulação da profissionalidade docente ao contexto histórico-sócio-político. Entende-se, assim que a posição assumida pela professora nessa formulação é de que o tecido social hoje já não é o mesmo e, por isso, ser profissional docente também não deverá ser, e bem por isso o conceito de profissionalidade docente está em permanente construção.

Em relação a essas interações existentes entre a profissionalidade docente e outros contextos, Popkewitz (1986 apud SACRISTÁN, 1995, p. 65) diz que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterar implica em se entender tais relações em três níveis ou contextos:

- a) *O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da classe, o que chamamos vulgarmente de "prática...";*
- b) *O contexto profissional dos professores, que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, rotinas, etc.);*
- c) *Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.*

A partir do que diz Popkewitz, entende-se que a professora se filia a essa FD. Sente a necessidade de se inserir nesses contextos de mudanças e se assumir enquanto sujeito que sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta, que nos insere na busca não aprendemos e nem ensinamos. Hoje a professora tem de assumir essa postura se quiser ensinar e aprender, na sua concepção. Um entendimento adverso incorre no alijamento da profissionalidade docente perante o aluno.

O enunciado.. "*Elas às vezes te fazem perguntas que a gente não sabe responder. Você fica às vezes desnordeado que você não sabe o que dizer. Então, é mais difícil ser professor hoje*, confirma o sentido acima referido, como uma consequência das exigências sociais, e por conseguinte, da necessidade que a professora diz sentir, no que respeita a "correr" para não "dançar", porque hoje, o aluno sabe o que quer aprender, por que deve saber e para que saber isso ou aquilo. Está aqui implícito o sentido de que o conhecimento da professora está em desvantagem aos conhecimentos do aluno, porque ele quer conhecer, saber, e por isso interroga, contesta, busca, se sente inquieto, enfim, é curioso, mas não ingenuamente, sim epistemologicamente falando.

Quando a professora demonstra admitir que se não correr vai dançar, porque as mudanças estão acontecendo rápidas demais (parece-me que a escola não tem se conscientizado disso), e o aluno quer saber mais e mais, todo esse contexto apresentado remete a uma questão fundamental no trabalho pedagógico. Trata-se da *autonomia do ser do educando*, um dos saberes necessários à prática educativa, apontados por Freire (2000).

Esta questão da autonomia do educando tem sua raiz na consciência de que somos seres inacabados, inconclusos, e por nos conscientizarmos disso, é que nos fazemos seres éticos. Então, "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". (ibid, p.66)

Nesse entendimento, os dizeres da professora se inscrevem nessa FD, e evidenciam sentidos de respeito à autonomia do educando, reconhece que como o aluno, ela também tem muito que buscar, não somente conhecimentos, mas outros valores, novas atitudes, diferentes habilidades, etc. para poder acompanhar o seu aluno, as transformações sociais, e com eles estabelecer profícuos diálogos. Assim, ela estará agindo eticamente consigo mesma e com o aluno.

Freire (ibid) assim enfatiza:

O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza...tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que furta ao seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p.66).

É nesse sentido que o professor autoritário tolhe e amesquinha a curiosidade do seu aluno, sufoca e detona sua liberdade, com isso melindrando sua vontade e direito de ser curioso e inquieto, tanto quanto o professor "licencioso" dilacera a sua inconclusão assumida, onde se acha fecundada a eticidade. (ibid).

4.3.O funcionamento discursivo da marca lingüístico-discursiva "tem que"

A análise da marca lingüístico-discursiva "tem que" foi definida pela sua presença muito acentuada nos dizeres das professoras egressas.

Para falar sobre o funcionamento desta marca no "corpus" em análise, apóio-me em quatro autores, a saber: Garcia (1986) sobre o conceito da categoria aspecto; Mateus (1989) na obra "*Gramática da Língua Portuguesa*" que trata sobre a mesma categoria, discorrendo sobre essa noção como construções subsidiárias em Português, chamadas perífrases ou locuções verbais, e Neves (2000), em sua "*Gramática dos Usos do Português*". Ainda reporto-me à Fiss (1998) e Hoff (2000).

Inicio esta pontuação teórica sobre o funcionamento discursivo da marca "tem que", pela conceituação de aspecto. Garcia (1986, p.90) assim a conceitua:

aspecto é a categoria que exprime o modo de ser (interno) de um estado de coisas descrito através de expressões de uma língua natural, por seleção de um predicador pertencente a uma dada classe; por quantificação do intervalo de tempo em que o estado de coisas descrito está localizado, e/ou por referência à fronteira inicial ou final desse intervalo, ou a intervalos adjacentes.

Já Mateus (1989) enfoca que "se a categoria do tempo encontra formas ou flexões próprias em todas as línguas o mesmo não acontece com a de aspecto, que parece exercer

um papel subsidiário" (p.66). A autora observa que, no entanto, a maneira de ser do processo verbal é tão importante quanto o próprio tempo.

Em relação a esta categoria, a do aspecto, a partir desses autores vejamos alguns exemplos para que entendamos melhor sua conceituação. Ao dizer: "eu trabalho e eu estou trabalhando", há uma grande diferença entre estas duas formas verbais que indicam ação praticada no presente; na segunda a idéia de duração é muito mais viva do que na primeira. Um outro exemplo, para clarificar, a partir do pretérito perfeito composto: "*tenho trabalhado muito este ano e trabalhei continuamente durante este ano, até agora*", apesar de indicar fato consumado, concluso, revela claramente a idéia de continuidade da ação, desde certo tempo até o momento da comunicação. Como diz Mateus (ibid), a isso podemos chamar de aspecto.

Isto posto, que relação pode-se estabelecer entre a categoria lingüística aspecto e a marca lingüístico-discursiva "*tem que*"? Vejamos como isso ocorre segundo a autora.

Para enfocar essa categoria (aspecto), Mateus (ibid) refere-se a perífrases verbais denotadoras de aspecto. Em Português há uma variedade delas, sendo as mais comuns as que denotam: *duração* (eles *andam falando* mal de você), *repetição* (*tornou a dizer*, voltou a tocar no assunto); *incoação* (envelhecer -sufixo=começar a ficar velho); *causação* (ele *fez (com)* que me arrependesse); *cessação* (*acabar de, cessar de*); *volição* (muitos *querem* saber, mas pouco *querem* estudar); *permissão* (não nos *deixe* cair em tentação); *possibilidade e capacidade* (nem todos *sabem* o que querem, e poucos *podem* fazer o que desejam); *conação* (o velho *tentou* responder) E, por último a que denota *obrigação, compromisso, necessidade*.

Mateus (ibid, p.67) diz que

O dever, a promessa, o compromisso de praticar determinada ação podem ser expressos em perífrases em que entram os auxiliares ter de, dever, precisar de, necessitar de (obrigação, necessidade) e haver de (mais adequado à idéia de compromisso). Assim, frases como "eu tenho de", "eu preciso sair", são exemplos de perífrases que denotam imposição externa, aspecto obrigatório.

Neves (2000) registra a forma "*tem que*", como apresenta Mateus (ibid) o "tem de", com sentido de obrigação e de necessidade. Entretanto, nas formulações das professoras não apareceu "*tem de*", mas sim "*tem que*", forma que parece mais usada.

Maria Helena de Moura Neves, na “*Gramática de Usos do Português*” situa a expressão “*tem que*” dentre os verbos modalizadores, classificando-a como “necessidade deôntica” (obrigatoriedade) equivalendo aos verbos poder, precisar e dever. Cita os seguintes exemplos, dentre os quais inclui “*tem que*”.

E era ajuste que não *podia* demorar muito.

Bentinho, amanhã ***tenho que*** romper as estradas para Piranhas.

O dono da casa *deve* comer antes de todos os hóspedes.

Precisamos ser grato a Deus pelo que recebemos.

Fiss (1998), em sua pesquisa relaciona o uso de “*tem que*” pelas professoras a sentidos imperativos. Diz ela:

*...quando declaram que a escola deve ser formadora, os professores ***têm que*** desenvolver outras coisas; ***temos que*** ensinar de maneira mais programada, ***tem*** que de maneira planejada e não ao acaso desenvolver neles a solidariedade, ***temos que*** colocar essas coisas em prática...”etc., remetem a compromissos com determinadas praticas que consideram importantes. E, ao fazê-lo, dirige uma provocação às colegas, um convite a constituírem o processo expresso no verbo (característica própria de sentidos imperativos) (p.156).*

Diante dessas pontuações, entende-se que a marca “*tem que*”, tão evidenciada pelas professoras em seu discurso, pode ser entendida como constitutiva de um discurso autoritário, uma vez que o professor foi formado como o dono do saber - competência autorizada (CORACINI, apud HOFF, 2000, p.89).

Nesta mesma ótica, para análise, Hoff (ibid) complementa ao dizer que “ não é ele que está dizendo o que tem que fazer, mas é o outro que ele ouviu nos cursos de formação. Nesse entendimento, há uma outra voz que constitui o seu discurso. O seu dizer é o não-um no um, isto é, a heterogeneidade de discursos outros”.

Coracini (apud HOFF, 2000) observa que, no imaginário social, foi se constituindo uma imagem de professores que foi formado, ou é, para não ter dúvidas. Para corresponder a esse modelo, quando as dúvidas surgem, o professor procura cerceá-las.

Disso “entendemos, resulta o dizer “*tem que*”, que se apresenta de forma autoritária e com uma certeza (como se fosse possível) de impedir um gesto de não -concordância do enunciatório. É a voz do outro (interdiscurso) que ecoa no discurso” (HOFF, ibid).

Tendo como subsídios teóricos estas pontuações para a análise do "corpus", examino o funcionamento discursivo da marca "**tem que**", nos recortes apresentados a seguir.

4.4.A análise da marca lingüístico-discursiva "tem que"

1º Recorte:

↗ Efeitos de sentidos sobre os dispositivos legais

↘ Efeito de denúncia frente às imposições

↗ das legislações do MEC

*F(58) Você **tem que** mostrar competência, se você não mostrar competência, você está fora. É competência....a palavra em evidência, é essa agora. Parece que a gente está usando isso muito assim..."*

A professora fala em protótipo de professora programada e idealizada pelas legislações: a professora competente. A formulação remete à construção da imagem simbólica da professora: tem de ser competente para ser professora; tem de saber para poder ser professora e ensinar "os outros".

São evidenciados sentidos de obrigações, imposições (ao sujeito-professora) que vêm de cima, de fora, como num efeito cascata, e que funcionam como reguladores para a prática profissional. Nessa interpretação, a existência de regulamentações é no sentido de homogeneizar a prática.

No entanto, a "competência docente" não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. Isto leva ao entendimento, portanto, de que "*o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes*" (SACRISTÁN, 1995, p.68), por isso, competente.

Assim entendida, a competência, na visão fundada nas legislações, não se coaduna com essa concepção, uma vez que, conforme o entendimento da professora, é elencada uma série de habilidades e comportamentos que os professores devem absorver (cf. Diretrizes Curriculares da Educação Básica/MEC/2000). O que se criou, portanto, foi um imaginário de professora, imposto pelos dispositivos legais, o que é denunciado pela professora.

"Você tem que mostrar competência, se você não mostrar competência, você está fora."

Apresenta-se aqui a voz do outro. "**Você tem que...**". Com esses dizeres, a professora não deixa de reconhecer a competência como um dos "saberes fundamentais à prática" (Freire, 2000), mas sim, reprova e denuncia a exigência, a imposição das legislações em relação a este saber, porque ele é entendido genericamente.

✍ das reformas educacionais na prática

F(59) Eu acho que a mudança ela tem que ocorrer sim, porque a educação é a única coisa que pouca coisa muda. Toda mudança, primeira coisa tem que ser do conhecimento de todos, porque não adianta você ter alguém aqui prá te passar, te passar na prática, ali pouca teoria e você ter que aplicar na prática, sem ter lido nada. É isso que às vezes acontece, você se perde no meio do caminho e aí alguns dizem que fracassou, que não deu certo.

Esta formulação evidencia a relação entre as reformas na educação e sua ressonância e aplicabilidade na prática, no contexto do trabalho pedagógico.

Ao enunciar "**Eu acho que a mudança ela tem que ocorrer sim...**" o "**tem que**" tal como foi empregado e reforçado pelo sim, remete à necessidade de mudanças na educação, posição que é constatada e reforçada. Concorda com a necessidade de mudanças, de reformas educacionais. No entanto, assumindo uma postura didática, aponta, como necessidade que todos participem da elaboração das propostas de mudanças. Ela critica e denuncia a forma como normalmente ocorre: há sempre os que pensam e elaboram para aqueles, obrigados a cumprir, a executar. O sujeito assume a posição daquele que ensina como deve ser, defendendo seu ponto de vista. Mostra-se contra o sentido da reforma educativa como construção hegemônica; uns pensam e fazem leis sem que a professora participe do processo, e o que interessa é que todos cumpram da mesma forma.

Rigal (2000, p.177-190) diz que "o discurso das reformas educacionais formalizam-se como sempre uma proposta eminentemente instrumental e técnica. As tomadas de

decisão recai sobre a "equipe planejadora". Nesse sentido, portanto, professor aparece apenas para se enquadrar nos mecanismos mais precisos de controle de qualidade que são exigidos pelas reformas. O sujeito-enunciador nessa formulação denuncia isso, quando fala que depois só aparece alguém para dizer o que se deve cumprir do que já foi pensado e decidido. Assim, os seus dizeres evidenciam sentidos de que as reformas propostas pelas legislações requerem gerar mudanças na subjetividade dos professores para que cumpram um papel mais ajustado. "...Nesse aspecto, o...discurso das legislações...pretende ter um enorme poder disciplinador, via formação do professor e definições de conhecimentos necessários como reguladores sociais" (POPKEWITZ, 1991, apud RIGAL, 2000).

Um outro sentido evidenciado na formulação da professora é o de que existe um distanciamento significativo entre o que é pensado e decidido pelos legisladores e os resultados obtidos na escola. Remete, então ao perfil pouco democrático dos gestores de reformas e a concepção tyleriana que funda, normalmente, as propostas de reformas e legislações, como, por exemplo, o perfil de gestores em secretarias de educação, e mesmo nas escolas. Diz isso, porque reclama a sua participação, quer assumir, sente necessidade, não como um sujeito passivo, adaptado e adaptável, mas na posição de sujeito com apropriação crítica.

Ainda outro sentido, como conseqüência dos demais, é o de que nada adianta propostas nobres, sofisticadas ou brilhantes, se nada representam, se os professores em seu trabalho pedagógico não as adotam: "*É isso que às vezes acontece, você se perde no meio do caminho e aí alguns dizem que fracassou, que não deu certo*".

Em relação ao fato de a maior parte das reformas educacionais fracassarem, Hargreaves (2000, p.29) tem um entendimento, não apenas evidenciando o alijamento condicionado dos professores nessa cultura de fracasso, mas também abarcando outros fatores de diferentes ordens. . Vejamos como o autor analisa esse ponto:

Nem estratégias de cima baixo ou de baixo para cima parecem funcionar. Há muitas razões para que isso ocorra:

☞ os problemas em si são complexos, de difícil solução, considerando-se os recursos disponíveis;

☞ os prazos estão fora da realidade, porque os que elaboram as políticas querem resultados imediatos;

☞ as tendências a modismos e às soluções rápidas são freqüentes;

As soluções estruturais (por exemplo, a redefinição do currículo, o aumento das avaliações e dos testes) costumam ser as preferidas, embora não envolvam questões subjacentes de instrução e de desenvolvimento dos professores;

Os sistemas de apoio subsequentes para a implementação das iniciativas políticas não são oferecidos;

As várias estratégias que não apenas fracassam em motivar os professores a implementar melhorias, mas também os alienam mais de sua participação nas reformas.

O "tem que" empregado pelo sujeito-professora na sua argumentação, na qual questiona o modo como são impostas as reformas, representa-a como sujeito que também sabe como deve ser, que não aceita imposições sem respondê-las, sem manifestar seu próprio ponto de vista.

↳ **Efeito "eu sei o que faço"**

*F(60) Liberdade para ensinar? Não. Liberdade, não. Você tem e não tem, sabe? Eu não sei se eu estou conseguindo me explicar; pá você passar o seu conhecimento, prá você atingir o seu objetivo **você tem que cumprir as normas também**. É meio termo, uma liberdade meia liberdade".*

Nesta formulação a professora não deixa de fazer uma denúncia também, como os sentidos evidenciados na formulação precedente. Diz sobre o cumprimento de normas, para a realização do seu trabalho e alcance de seus objetivos. No entanto, traz alguns sentidos mais específicos que procurarei identificá-los.

Início a análise por entender que, quem denuncia, acha que está com a razão. Atrelado a isso, vem o sentido de não aceitação de definições advindas do outro. A professora reforça sua posição, se autolegitima, com base no saber consensual de que o professor está na linha de frente, ele é que sabe do seu ofício. Surge aí o efeito de sentido "eu sei o que faço", mas também cumpro normas.

Ao dizer "*prá você atingir o seu objetivo **você tem que cumprir as normas também...***", a professora se posiciona também em defesa dos propósitos dos professores, os quais devem ser respeitados, apesar do cumprimento das normas emanadas do sistema educacional, via legislações. Ela explicita, pelo uso do "tem que", que sabe do que está falando.

Nesse sentido, "há fatores que os professores valorizam, que desejam alcançar através de seu ensino. Há ainda fatores que eles não valorizam, fatores que eles receiam

que não funcionem ou que realmente, possam causar danos às crianças sob sua responsabilidade" (HARGREAVES, 2000, p.35).

O importante é saber que os propósitos dos professores motivam seu trabalho pedagógico. Infelizmente os agentes de reformas e de mudanças costumam não dar atenção a tais propósitos, não lhes dando - muitas vezes - direito à voz. Tais propósitos são tratados como se não existissem, como se não fossem importantes no trabalho pedagógico. Uma questão, conseqüência dessa, é que ignorar ou passar de roldão sobre os propósitos dos professores pode ocasionar resistência e ressentimento, ou mesmo

quando os professores manifestam essas reações e possuem questionamentos razoáveis sobre aquilo que lhes é solicitado em termos de mudança, tais reações costumam ser entendidas como problemas de competência técnica, medo de mudança em si ou falta de confiança...Os problemas em relação à mudança acabam por ser entendidos como problemas com o professor. Os problemas de vontade fundamental são interpretados como problemas de mera habilidade técnica (ibid, p.36).

A partir do que diz Hargreaves, acho que fica sugerido, nas formulações analisadas neste recorte, que as professoras rebatem os quesitos implicados nas mudanças como se sentissem ameaçadas, conforme afirma Hargreaves. O uso do "tem que" relaciona-se à defesa feita pelo sujeito.

2º Recorte

↻Efeitos de sentidos sobre a formação e o exercício profissional

↳Efeito do saber como fragmentado

*F(61) Currículo? (riu...) Ah! professora, não sei como é que eu vou dizer. Currículo? É .você recebe **aquilo que você tem que cumprir, mas de repente você vai escolher a forma de como passar, de como trabalhar**"*

É assim que a professora define currículo: "aquilo que você tem que cumprir", uma obrigação, um limite, mas que pode ser alterado. "Você vai escolher a forma de como passar, de como trabalhar". Assume, assim a professora a posição de que a prática, o fazer no dia-a-dia, é que mais importa. E isso, ela "sabe fazer".

Ao dizer "*mas de repente você vai escolher a forma de como passar, de como trabalhar*" evidencia um sentido de currículo numa concepção demasiadamente técnica e desprovida de fundamentos filosóficos, sociais, fundantes em qualquer compreensão dessa dimensão educativa, num enfoque mais crítico.

No entanto, existem acepções que reconhecem a relação entre ensino e currículo, compreendendo o ensino como um componente ou como um conjunto de atividades que transforma o currículo na prática para produzir a aprendizagem. É claro que ambos os conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, "pois se o ensino deve começar a partir de algum plano prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins" (SACRISTÁN, 2000, p.123).

Nessas acepções, o currículo trata de como o projeto educacional é realizado nas aulas (KEMMIS, 1988, apud SACRISTÁN, 2000, p.123), ou seja, incorpora-se à dimensão dinâmica de sua realização. Não é só o projeto, mas seu desenvolvimento prático é o que importa, por isso tem-se que reconhecer que tudo deságua na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem.

Não é fácil se deparar com uma definição válida de currículo, e que seja aceita universalmente. Nesse entendimento, não pretendo aqui dar uma definição, nem tem sentido dá-la, ainda que exista uma infinidade, porque tal conceito define-se de um esquema de conhecimentos. Sacristán (ibid, p. 148) contribui com essa pontuação teórico-pedagógica ao dizer:

Para nós é importante considerar em qualquer conceitualização:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com

diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

A professora disse que tem que cumprir o já dado, mas sabe que pode intervir, conforme diz Sacristán a respeito desse enfoque, sobre currículo.

*F(62)O que ficou claro prá mim é que o curso de Pedagogia era para formar professores, mas que **a gente tem que estar sempre se aperfeiçoando**. O perfil desse profissional? Ficou claro. A filosofia do curso? Ah! nada que me vem na mente agora prá fazer um comentário.*

*F(63)Eu não estou preparada para educar nesse milênio, tenho muito que aprender, em primeiro lugar eu acho assim: que **eu tenho que me preocupar em pesquisar mais**. Teria que me preocupar em me aperfeiçoar também com o computador, com a internet, com o que eu não tenho esse conhecimento. E o professor hoje em dia, ele precisa ter.*

*F(64)Estão faltando pressupostos teóricos para os professores. É isso que acredito o que falta prá nós professores é mais leitura, **a gente tem que ler muito, muito, muito mais muito**, porque a gente às vezes se formou e dá uma estagnada.*

Na F(62) a professora adere ao sentido de que o curso de Pedagogia forma professores de um modo que a formação não se completa, porque "a gente tem que" continuar se formando, e aqui se apropria de um saber atualizado sobre a formação continuada da profissional.

Pela marca "tem que", exprime o sentido de necessidade do movimento da busca constante da atualização na profissão docente, como o aprofundamento teórico, mediante muitas leituras, conforme evidencia a F(64). Nesse sentido, o discurso da professora, ao evidenciar a importância de aperfeiçoamento, como forma para a não estagnação (que com isso corre o risco de só reproduzir conhecimento e de se anular enquanto profissional competente), inscreve-se na pedagogia progressista (FREIRE, 2000). Dessa forma, a professora que reconhece a necessidade de estar sempre buscando, redefinir o seu profissionalismo, e melhor qualificar sua prática docente, se posiciona enquanto professora comprometida com ela mesma e com aquilo que faz.

"A gente tem que ler muito..." (F64). Refere-se à obrigação de estudar. Posiciona-se conforme Freire (2000, p.102) que diz: "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe".

No entanto, a professora restringe-se à leitura como forma de atualizar-se. Não mostra, a esse respeito, dispor de um referencial mais específico como por exemplo, o que oferece Masetto (1998). "A partir desse entendimento, não se pode mais pensar a função ou a formação do professor numa perspectiva técnica, prática, sob o enfoque tradicional. O professor, portanto, em plena atividade como cidadãos e profissionais, nessa "sociedade do conhecimento" tem de pensar na busca em relação a ele mesmo, que significa buscar o desenvolvimento pessoal que abranja a criatividade, a imaginação e um novo sentido para a cidadania" (id, 1998, p.151).

Cabe ao professor, sobretudo, pensar na busca de seu desenvolvimento profissional na educação ou de profissional-professor. Aprender a aprender, construir a autonomia, refletir e investigar sua própria experiência extraindo dela conhecimento e saber. Aprender a se relacionar com os alunos como adultos, parceiros e co-responsáveis, produzir conhecimento em sua área, e também se ocupar com o desenvolvimento da capacitação pedagógica e política (id 1998).

Parece-me ser nessa perspectiva que a professora fala sobre a relevância do aperfeiçoamento na prática docente, o que se entende é a necessidade da formação continuada como constitutiva da função docente.

Generalizando o sentido evidenciado nessas formulações é que a inquietação, a curiosidade e a pesquisa são imprescindíveis na prática docente verdadeira, concebendo-se o conhecimento como nunca acabado (FREIRE, 2000).

*F(65) No curso de Pedagogia alguma coisa **tem que ser mudada**. Eu não saberia não... Eu acho assim...sempre tem...às vezes assim, uma certa disciplina, que a carga horária é maior, o aluno tem mais oportunidade prá aprender mais com o professor.*

Ao dizer "Eu não saberia não..." não é que ela não saiba. Sabe sim. Ao enunciar "No curso de Pedagogia alguma coisa **tem que ser mudada**", o que a professora não sabe bem, é o que precisa ser mudado, mas sabe que algo falta no curso, não deixa de reconhecer a necessidade de mudanças, como causa de que algumas coisas, no seu entendimento, não têm atendido às expectativas que tinha. Só que ao falar sobre o que tem que ser mudado, limita-se ao sentido prático de mudança - a carga-horária de uma disciplina.

Aproveitando o sentido evidenciado de que a mudança é entendida num sentido prático nessa formulação, isso remete a uma reflexão: em que perspectiva, os cursos de formação têm pensado as mudanças?

Sacristán (1995 p. 67) faz uma pontuação teórica sobre a estrutura prático-teórica da profissionalidade. Diz que o curso de formação de professores, como em qualquer outro contexto, deve pensar em mudanças compreendendo a sua autonomia funcional, relativamente a justificações filosóficas, éticas e científicas, mas sem essas contribuições são esquemas de mudanças cegos, tornam-se rígidos e perdem a consciência dos efeitos que produzem.

Nesse entendimento, a professora refere-se, assim, apenas a uma parte da organização curricular: as disciplinas e suas respectivas cargas horárias. Não consegue se apropriar de saberes mais especializados para falar em mudanças no curso de Pedagogia afinadas ao contexto sócio-econômico-político, em relação a como analisar e avaliar um currículo.

Na F(65) o sentido dado à mudança no curso é numa perspectiva hierárquica, como se mudar o ensino e a aprendizagem dos alunos é substituir alguns temas por outros; como se dar às disciplinas um outro enfoque é acrescentar ou subtrair cargas horárias, e por aí afora. Parece-me que essa concepção no curso é pouco exigente.

Para efetivar mudança, em qualquer curso, é preciso pensar em sua dimensão holística, dialética e histórica, englobando as ações, os agentes e as práticas que se misturam no processo educativo, como processos sociais que são (SACRISTÁN, 2000).

↳ ***Efeito de articulação teoria e prática***

As formulações seguintes remetem à confirmação do que foi enunciado nas Fs (51, 52 e 53) do terceiro recorte da negação, nas quais são evidenciados efeitos de sentidos sobre a articulação teoria-prática. Vejamos essa relação na perspectiva da análise nas formulações a seguir:

*F(66) Ah! Não. Eles tentam preparar o professor ideal..., mas quando o professor, ele chega na sala de aula **tem que trabalhar de acordo com a realidade que ele encontra ali.***

F(67) a gente via a teoria, em seguida estava fazendo a prática, para ver como acontecia aquela relação entre teoria e prática. Mas eu acho que a prática te dá

uma segurança maior, muito embora, você tem que ter a teoria, você tem que conhecer todo o processo prá estar fazendo.

Nestas formulações a professora contesta o curso com base no sentido de que a prática é diferente da teoria. É evidenciado um apego ao sentido prático da profissão. Como contraponto a essa visão, Popkewitz (1986 apud SACRISTÁN, 2000) explica que os saberes da prática pedagógica e as possibilidades de alterá-la, implica em nos darmos conta das interações de diversos contextos extra-escolares, que concorrem para a definição da profissionalidade.

No entanto, a formação de professores está impregnada desta lógica que concebe a escola (a realidade) como espaço de aplicação; e a prática tem pouco sentido, enquanto algo que preexiste, ou seja, é significativa, apenas como correção dos conhecimentos científicos. Mas, e o professor, como lidar com tudo isso?

De início é importante entender que o profissional (professor) antes de ser um técnico eficaz ou um fiel servidor das mais variadas tendências (num sistema de exacerbados controles técnicos); tem de ser alguém responsável que fundamenta sua prática em opções de valores e em idéias que auxiliem a compreender o conjunto de atividades que constituem o currículo, bem como as conseqüências de suas práticas. Eu diria que esta é uma dimensão da qualidade do ensino que se refere à forma de entender a atuação profissional de uma perspectiva intelectual e ética, que se concretiza "na possibilidade de dispor de esquemas conceituais iluminadores e orientadores dos caminhos já percorridos" (SACRISTÁN, 2000).

Diz Sacristán, com muita propriedade:

A prática - a boa e prática não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais. Em primeiro lugar, porque a realidade educativa em que os professores/as devem trabalhar não foi criada pela ciência, como acontece com muitas das tecnologias modernas. Se acreditássemos que os professores/as podem realizar um ensino "adequado" a partir do conhecimento científico, deveríamos explicar-lhes por que sempre se deparam com uma realidade que os impede de tentarem realizar esta prática. A profissionalidade do docente, antes de se deduzir simplesmente da ciência, deve assentar num senso crítico e ético que seja capaz de apreciar o que convém fazer, o que é possível e como fazê-lo dentro de determinadas circunstâncias (ibid, p.10).

↳ **Efeito de garantia da autoridade**

*F(68) Convivência com discursos autoritários? Olha, eu acho que quanto a essas práticas, em todo local, elas existem: uma certa democracia, ou autoritarismo, tanto por parte do professor da faculdade, porque ele sabe que ele está ali, **tem que se impor para os alunos**, talvez nós como os subordinados, porque às vezes tem determinados assuntos que se você não impor, se você às vezes não falar com mais autoridade, muitas pessoas não entendem.*

*F(69) Esse é o bom profissional. O competente, que se diz competente, é aquele que está impondo, e acredita que todos devem atingir o objetivo e aquilo que eu propor, todo mundo **tem que atingir**.*

Na F(68), a professora evoca sentidos de que a autoridade é garantida pelo saber. Esse é um sentido muito arraigado nas práticas docentes inscritas no ensino tradicional.

Nesse sentido, o "educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele" (FREIRE, 1987, p59). A professora, nessa formulação, não assume uma posição de quem compreende a autoridade como garantida pela curiosidade do ser humano.

Quando a professora enuncia..."*ele sabe que ele está ali, **tem que se impor para os alunos***", como também o que é enunciado na F(69) ..."O competente, que se diz competente, **é aquele que está impondo**, e acredita que todos devem atingir o objetivo e aquilo que eu propor, todo mundo **tem que atingir**..." evidencia sentido de que o educador é o que sabe, e por isso tem autoridade, é competente porque impõe seu saber, os educandos são os que nada sabem, então, o ensino é a ação em que o professor transmite o seu saber ao aluno. Assim, o saber deixa de ser produzido, como "experiência feita" (FREIRE, 2000), para ser de experiência narrada ou transmitida, de forma "agressiva" do ponto de vista da imposição do saber. O professor força o outro (o aluno) a "digerir" fragmentos desse saber despedaçado "...*porque às vezes tem determinados assuntos que se você não impor, se você às vezes não falar com mais autoridade, muitas pessoas não entendem (F.68)*".

Freire, conforme sua *Pedagogia da Autonomia* explica a autoridade movida pela segurança, atrelada à competência profissional, o que implica que a autoridade seja coerentemente democrática. Em outras palavras, a autoridade do professor não está no nível de preparação científica (pois existem muitos professores cientificamente preparados, porém extremamente autoritários, como há também aqueles com domínio teórico invejável a qualquer profissional, mas que não está suficientemente preparado do ponto de vista da

didática e da metodologia do ensino, literalmente não sabe),mas na capacidade, de juntos com seus alunos, construir e reelaborar a autonomia.

É com a construção da autonomia, que a liberdade vai ocupando os espaços da dependência, e assim a autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.

Em outras palavras, o fundamental nas relações entre professores e alunos, entre autoridade e liberdades, é a reinvenção do ser humano no aprendizado da autonomia (FREIRE, 2000).

Diante da posição teórica da *Pedagogia da Autonomia*, dá-se para compreender que, equivocadamente, queremos garantir a nossa autoridade pelo saber ou o pior, pela imposição de saberes como o descrito pela professora.

A dimensão da autoridade em sua relação com a segurança e a liberdade, torna-se fundamental concebê-la atrelada à autonomia, que é "o vir a ser, centrada em experiência estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas de liberdade" (id, 2000, p.121)

Sendo assim, a professora construiu um imaginário simbólico de professor universitário: o impositor, o autoritário, aquele que legitima sua autoridade pelo saber, ou ainda aquele que é autoritário, porque inseguro (conforme sentido evidenciado na F(17) do segundo recorte da negação). No entendimento dela, a subserviência é constitutiva da formação, para que o saber seja garantido, como fundante da autoridade.

Ainda ao dizer "*porque às vezes tem determinados assuntos que se você não impor, se você às vezes não falar com mais autoridade, muitas pessoas não entendem*" atentei-me para a relação que a professora estabelece entre a função da professora e o saber.

A professora enfoca o saber disciplinar, atribuindo ao professor universitário. a posição de transmissor de conhecimento científico. Bernard Shaw (apud NÓVOA, 1998) lançou há tempo um insulto: *Quem sabe, faz; quem não sabe ensina*. É um insulto originado numa incompreensão fundamental: a idéia de que o ensino é a mera transposição de conhecimento do plano científico para o domínio escolar. Vários autores, segundo Nóvoa (ibid) criticaram essa idéia. Lee Shulman, também citado por esse mesmo autor demonstrou que "o professor necessita não só de conhecer a matéria que ensina, mas também de compreender a forma como este conhecimento se constituiu historicamente". E sugeriu um

novo aforismo: *Quem sabe faz; quem compreende, ensina*. Em outras palavras, o fundamento, o decisivo para o professor confirmar a compreensão de um assunto, firmar sua autoridade é (também) a capacidade para ensinar, transformando conhecimento em ensino.

↳ **Efeito de organização administrativa**

*F(70) Numa escola **tem que ter...igual numa casa, tem que ter alguém, que esteja dando as coordenadas ali, mas de maneira não autoritária, mas de maneira coerente, que haja uma organização na escola, porque se não houver isso, não...a escola não funciona.***

A professora se inscreve no discurso pedagógico tradicional, ao dizer que " *numa escola **tem que ter alguém, que esteja dando as coordenadas ali, mas de maneira não autoritária** ". Para ela há sempre de existir alguém para comandar. Ao dizer isso, a coordenação administrativa é vista por ela de forma estanque. O que ela parece apontar é apego ao sentido de administração como infraestrutura dada a cargo de alguém, que se responsabiliza para dar um suporte ao trabalho da professora, que faça tudo "funcionar".*

A professora ao reconhecer a necessidade de sempre ter alguém para comandar, "*mas de maneira não autoritária, mas de maneira coerente* conforme diz na formulação, evoca saberes da concepção progressista de educação, pois no enfoque desse tipo de educação, a semente do autoritarismo não vinga no terreno da autonomia, da participação, da colaboração e do processo de compartilhar lideranças. No entanto, a professora lida com sentidos divergentes; um sentido que admite o comando, outro que o limita.

A professora, ao evocar sentidos sobre a importância da organização administrativa na escola, evoca também sentidos de que essa administração deve ser participativa, quando diz "*mas de maneira não autoritária*. Parece que a professora entende que todos os agentes educativos, inclusive ela, devem ter direito a vez e voz; ter participação no poder de decisão, ter direito a decidir.

Num outro entendimento, que não este, pode-se correr o risco de "a liderança desse alguém se tornar manipulação e a colaboração tornar-se cooptação" (HARGREAVES, 2000, p.11). O que pode também ocorrer, quando a professora se exclui desse processo não assumindo sua posição como também líder na escola. Para focar um pouco mais a questão da liderança da professora na escola, remeto a Barth (1990, apud Hargreaves, 2000, p.98) que diz:

O professor a partir desse milênio precisa assumir responsabilidade para além do mínimo, mais do que ocorre nos limites das quatro paredes da sala de aula"

O autor não está fortalecendo a concepção antidemocrática, antidialógica e técnica, que geralmente tem impregnado nossas escolas e o sistema de educação, quando sobrecarrega a professora, mas enfoca que todos os professores têm uma contribuição de liderança além da sala de aula, devendo agir de acordo com ela.

Em relação a isso, o autor aponta que a liderança da professora exprime muitos significados:

Primeiro, cada professor tem a obrigação de ajudar a aumentar o grau de interação na escola;

Segundo, cada professor tem a responsabilidade de tentar compreender e de melhorar a cultura da escola, se envolvendo mais na vida da escola;

Terceiro, reconhecer como líder, porque assim o é;

Quarto, a redefinição do papel do professor inclui uma responsabilidade no sentido de conhecer as políticas, as questões profissionais e as questões sobre educação global e questões profissionais;

Por fim, cada professor, e todos eles, têm a responsabilidade direta em ajudar a delinear a qualidade das políticas educativas, participando de iniciativas, projetos, comissões e grupos pertinentes, se conscientizando de que as condições em sala de aula melhorarão se os professores agirem no sentido de aperfeiçoar as condições que estão em torno da sala de aula. E, passa por aí ser o professor um líder na escola. (Hargreaves, ibid).

Para finalizar, aqui, essa pontuação, é fundamental que a liderança compartilhada seja compreendida no seguinte sentido:

Liderança compartilhada não significa ceder aos reinos do poder e da falta de opção. Mas também não significa usar a colaboração para fazer vigora somente visões pessoais. Como um líder entre líderes, ou o primeiro entre iguais, o diretor deve envolver na promoção do envolvimento e d aprendizagem em todas as partes da escola. O diretor é também um profissional interativo, aprendendo e liderando através da cooperação (ibid, p.113)

↳ Efeito de fazer determinações à família (mas para descarregar responsabilidades)

F(71)...a gente não tem o apoio assim... das autoridades, da escola, nos apoiando, porque não é assim, a família tem que ter responsabilidade com o aluno"

F(72) Se o filho está na escola, ele é o responsável por tudo. Ele é responsável, mas entre aspas, ele tem que ter o apoio da família, em certos...."

Estas formulações remetem a sentidos evidenciados nas Fs.(39) e (40) do terceiro recorte da negação, em que aparece o efeito de sentido de atribuir a culpa à família, por não conseguir desenvolver um bom trabalho, e por isso as professoras fazem o que podem. Reclamam a falta de responsabilidade das famílias na educação dos filhos na escola como parceira no processo de ensino-aprendizagem, para um trabalho cooperativo.

Nesta formulação, a professora ao empregar a marca "tem que" fala da necessidade do apoio da família junto à escola e à vida dos filhos no processo educativo. Parece-me que esse discurso já está institucionalizado. Contudo, é interessante o significado que tem aqui esse "apoio", produzido no enunciado da professora. Entretanto, um sentido é muito mais forte nesta formulação. A cobrança feita aos pais, não é no sentido de dar abertura a eles a opinar e decidir no projeto político pedagógico da escola, mas no sentido de fazer determinações, como desencargo de responsabilidades da professora. Esse apoio a que a professora se refere, diz respeito a coisas do tipo: a família precisa voltar a se assumir como agente de socialização, assumindo suas responsabilidades, nomeadamente, no conjunto de valores que famílias antigamente costumavam passar aos seus filhos.

Na escola já se criou essa cultura da cobrança aos pais para maior participação no processo educativo de seus filhos - apenas como mecanismo para se desobrigar de algumas responsabilidades, as quais de fato são da escola (das professoras). É muito fácil associar essa postura determinista da professora, no que respeita ao apoio dos pais, se nos lembrarmos das tão "improdutivas e ineficazes" reuniões de pais, já abordadas e analisadas no decorrer desta análise, (quando os pais são chamados à escola apenas para serem notificados de algum desvio de comportamento dos filhos, ou para passar as notas). Ainda se nos reportarmos àqueles professores que de maneira muito tranqüila solicitam aos pais para colocarem seus filhos em aulas particulares (no caso de escolas particulares). Podemos também nos lembrar daqueles casos em que é solicitado aos pais para encaminharem seus filhos a psicólogos, a fonoaudiólogos e outros especialistas, porque a professora

diagnosticou que a criança apresenta uma deficiência. Será que a deficiência não estaria no trabalho da professora, na forma de compreendê-lo e compreender a sua função docente no ato de melhor ensinar?

↳ ***Efeito de participação dos diferentes segmentos na escola***

F(73) eu acho que professor e pais, eles têm que ter, a mesma língua, eu sempre falo, que tem que saber que a escola, o professor e família, eles são um conjunto. Tem que trabalhar juntos"

" *Eles têm que ter, a mesma língua...*" , aqui o sujeito-professora assume a seguinte posição discursiva: que os pais falem a mesma língua da escola. A professora quer a ajuda dos pais: "Tem que trabalhar juntos"

A formulação "...eu acho que professor e pais..."tem que trabalhar juntos", evidencia sentidos de incluir diferenças na escola, entendida aqui, como oportunizar a participação de alunos, pais, grupos de professores, administração e comunidade, enquanto agentes educativos, no processo educacional desenvolvido na escola.

Sendo garantida a participação surge saberes de uma FD diferente, a de outros segmentos poderem contribuir com sugestões para o projeto político pedagógico da escola, o qual prima pela ação democrática dos agentes educativos que a constituem (alunos, professores, pais, direção, funcionários e comunidade).

Assim, o discurso da professora se inscreve numa FD em que a escola não pode se fechar em seus muros. Nos tempos de hoje, já não satisfaz mais uma escola como uma ilha isolada em seus muros e pensar imune das inúmeras e diversas influências emanadas das mais variadas direções. É preciso em tempos atuais, considerar os contornos sociais e as forças possíveis e imprescindíveis que se encontram além dessa delimitação. Refiro-me às contribuições de outros agentes socializadores, como a família, por exemplo.

A escola, nesse sentido não pode ser compreendida como um espaço fechado em que se acham "encurralados" apenas aqueles que pensam e decide pelo aluno, que se julgam detentores do saber, menosprezando os saberes dos pais, (ainda que muitas vezes do senso comum e limitados).

Por que não acreditar em iniciativas como a "Amigos da Escola" veiculado pela mídia, por iniciativa do MEC, ainda que sob um olhar mais cuidadoso, para não deixar que

escapem os conhecimentos científicos mais específicos dos quais prescindem o aluno, e tampouco permitir que a função docente se esvazie ou se desqualifique?

Nóvoa (1998, p.31-33) fala sobre uma nova relação entre a escola e a sociedade, que incorpora aí, a relação com os pais, afirmando que essa relação emergente "tem de basear-se, simultaneamente, num respeito pelo direito das famílias e das comunidades a participarem na ação educativa e num respeito pela autonomia e pela competência profissionais dos professores".

No entanto se olharmos no decurso da história, a escola foi se impondo como o meio privilegiado para educar as crianças, e as famílias se desobrigando de suas obrigações com a educação de seus filhos, conforme já foi apontado em análise de outras formulações anteriores. O que se tem percebido, é que a escola reclama esse apoio, quer ser ajudada para continuar a cumprir o seu papel tradicional: se fechar na elaboração e desenvolvimento da proposta curricular porque só eles sabem o que é preciso ensinar e o que aluno precisa saber, mais ninguém, muito menos os outros, inclusive os pais.

Pouco a pouco as famílias e as comunidades viram-se afastadas da ação educativa (na escola sobretudo) em função de uma série de razões sociais e ideológicas. Os discursos foram assumidos, em primeira linha pelos professores, que demarcaram a sua condição de especialistas - aqueles que sabem - contra os agentes educativos naturais, mas que não detém o saber (NÓVOA, 1998).

Não seria essa, uma forma tradicional de negar aos pais, tidos como "analfabetos" para muitos, o direito de intervirem na escola de seus filhos? O que se tinha (e ainda existe) nas escolas eram práticas de discriminação e exclusão. Os pais não podiam participar, porque por engano, os professores alegavam não poder dar sua contribuição: como se debruçar sobre um assunto se não têm competência para tal? Como falar, opinar ou decidir sobre algo que lhe é desconhecido? Ou o pior: ainda eram chamados (e continuam são sendo em algumas escolas) para as famosas reuniões de pais, não para ouvi-los, mas sim, em geral, para serem humilhados quando cobrados por comportamentos dos filhos, comportamentos esses que fogem dos parâmetros definidos por ela (a escola).

É certo que hoje observamos e sentimos a inibição de responsabilidades educativas de outros agentes sociais (já comentados nesta análise), entretanto, isso não significa apenas compreender esse tipo de comportamento e se conformar com isso, sem nada fazer

para mudar, pois como lembra Freire (2000), constatamos alguma coisa para provocar a mudança e não para acomodar ou adaptar. E se assim for, por que não deixarmos de negar aos pais esse direito, motivando-os à participação na escola?

Diante do que foi até aqui apontado sobre a necessidade e a possibilidade de abrir as portas da escola para "incluir diferenças", a formulação da professora nessa formulação, "Tem que trabalhar juntos" remete também a necessidade de uma proposta de inovações e mudanças, que abarque posições democráticas. Propostas inovadoras que não passem pelas contribuições (positivas) do poder dos alunos, das famílias e das comunidades, podem se obter resultados não muito satisfatórios. Esta seria outra posição em que as mesmas palavras significariam diferentemente.

Sacristán (2000, p. 97) fala sobre o processo democrático na escola, do enfoque da participação ativa do aluno no processo educativo para a utilização ética do conhecimento produzido. Diz o autor:

Na comunidade democrática de aprendizagem e experiência em que a escola pública deve-se transformar, os estudantes deverão estar real e ativamente envolvidos na elaboração e no desenvolvimento das decisões mais importantes...Participando ativamente na determinação de sua vida na comunidade escolar compreenderão as dificuldades que implica tomar decisões democráticas e desenvolver projetos cooperativos, assim como a necessidade de utilizar o conhecimento para propor e comparar alternativas a complexidade das situações e desenvolver ética e eficazmente a ação. Os alunos aprendem democracia vivendo e construindo sua comunidade democrática de aprendizagem e de vida.

Nesse entendimento, da mesma forma, a participação deve ser garantida aos outros segmentos, que não deixam de produzir sentidos e conhecimentos sobre a escola e sobre a vida deles nesse contexto, notadamente, o próprio papel da escola na sociedade, a partir da inclusão de diferenças.

3º Recorte

☞Efeitos de sentidos sobre o trabalho pedagógico

☞Efeito de que o contexto pedagógico articula-se a outros contextos

*F(74) Quando eu vou pensar na organização metodológica de uma aula, um aspecto importante é o aluno. Eu **tenho que pensar nele, na realidade dele.***

Nesta formulação o sujeito-professora adere a uma pedagogia centrada no aluno. "Tem que" representa sua prioridade ao aluno, conforme essa posição da qual se apropria.

Ao dizer *Eu **tenho que pensar na realidade dele***, a professora fala a partir de uma FD em que a relação entre o contexto pedagógico e o contexto sócio-histórico-político é fundamental para que se compreenda o primeiro, como insuficiente para garantir a organização metodológica de uma aula, que se quer produtiva a favor da aprendizagem do aluno.

Quando a professora enuncia...*"Eu **tenho que pensar nele**"*, a professora se posiciona na "perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social", conforme entende Sacristán (2000, p.373). Assume a posição enquanto profissional autônoma que reflete criticamente sobre "a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem, quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo".

A professora nessa formulação, apesar de não dizer sobre a concepção que tem de realidade, no seu modo de enunciar "*eu **tenho que pensar nele, na realidade dele***" parece reconhecer como fundamental esse olhar crítico, mais edificante sobre o contexto em que se acham inseridos e em que se dá a prática educativa. É possível, assim, entender, que a professora pensa a realidade não a partir do enfoque positivista, que defende uma concepção relativamente estática da realidade social "ao contrário, sua posição aproxima-se do enfoque interpretativo o qual considera-se que a realidade social tem uma natureza constituída radicalmente diferente da realidade natural" (SACRISTÁN, *ibid*, p.102), isto porque o mundo social não é fixo, nem estável, mas dinâmico e mutante devido ao seu caráter inacabado e construtivo, como também são "inconclusos os seres humanos" (FREIRE, 2000) nessa concepção, e na Pedagogia da Autonomia.

A partir desse entendimento, o sentido é de que a realidade é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode se transformar, reconstruir ou destruir. É uma realidade em si mesma inacabada, em contínuo processo de criação e mudança. Esse é um conceito de realidade a partir da perspectiva interpretativa, conforme

Sacristán a entende, e a professora deixa implícito ao falar sobre a organização metodológica de uma aula.

↳ **Efeito de que ensinar é doutrinar, manipular**

*F(75) Olha, **tem que trabalhar muito a cabeça das crianças**, formar uma opinião nelas. Então, o professor tem essa oportunidade de formar essa opinião na cabeça delas...tem, sim esse poder de manipular, porque querendo ou não, a gente manipula. Você pode manipular uma criança pro bem, como você pode manipular pro mal.*

Os sentidos evidenciados nesta formulação, remetem à análise feita na F(25) do segundo recorte da marca lingüístico-discursiva "não".

Ao analisar a F(75) o que se percebe é que o discurso da professora se inscreve num discurso pedagógico do tipo autoritário, como aponta Orlandi (1996), em que são evidenciados sentidos de doutrinação e manipulação no trabalho pedagógico. Em outras palavras, "ensinar mais que informar, explicar, influenciar ou, mesmo persuadir, tem sentido de "inculcar" (ibid, p.17) a autora ainda acrescenta, apoiando-se em R Barthes,

enquanto discurso autoritário, esse discurso pedagógico, aparece como o discurso do poder, o discurso que cria a noção de erro e portanto, o sentimento de culpa, falando nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro...assim, ensinar o aluno é igual a influenciá-lo (ibid, p.17).

Nesta formulação, portanto, são evidenciados também sentidos de ensinar no enfoque da teoria da ação antidialógica, em que a manipulação é uma das suas características (FREIRE, 1987). Dessa forma, a manipulação se funda no ensino como instrumento fundamental para a manutenção da dominação, ou seja, daquele que sabe (que tem o poder para tal, como diz a professora em sua formulação), aos que não sabem - os alunos - lamentavelmente, rotulados pelo professor como seres "vazios", indefesos, passivos, e que por isso precisam ser manipulados.

O profissional docente ao assumir essa posição, de sujeito manipulador, inibe o desenvolvimento e a capacidade crítica do seu aluno, por não entender que tal postura nada mais é o de controlar o pensar e a ação, levando seu aluno ao ajustamento ao mundo. Significa dizer que estará inibindo o seu poder de criar, de atuar, e ao agir desse modo em sala de aula, obstaculiza sua intervenção no mundo, e com isso frustra-o (id, 2000).

↳ **Efeito de que o trabalho pedagógico é também perseverança**

*F(76) Os nossos propósitos nem sempre são respeitados. Muitas vezes passam por cima, a gente **tem que ser persistente**: não, eu tenho esse propósito e eu vou seguir ele. Só que há críticas de diversos lados, é um bombardeio. Você está no meio da guerra. a gente **tem que ser persistente***

Nesta formulação, a professora fala sobre a importância da posição assumida com perseverança para se fazer respeitados seus propósitos no trabalho pedagógico. O enfoque dado sobre o respeito e valorização dos propósitos do professor por Hargreaves (2000) enfatiza o papel dos gestores educativos e agentes de reformas, para que dêem voz ao professor, escutem ativamente os seus desejos.

O comprometimento com essa visão do ensino e do trabalho do professor sugere métodos de liderança, de administração e de desenvolvimento pessoal que respeitem, apoiem e incrementem a capacidade que possuem os professores para formular juízos equilibrados na sala de aula, em relação aos seus alunos e dessa forma tomar decisões mais coerentes.

Ao falar ..."a gente **tem que ser persistente**", a professora pela marca "tem que", evoca sentido de que a profissional tem de lutar para isso. É uma obrigação, é uma postura exigida, não da vontade da professora, mas advinda do sistema educacional (escola e outras instâncias) que lhes obrigam a assumir essa luta, para fazer valer o que pensam e o que desejam em relação ao processo de ensino-aprendizagem e ao profissionalismo docente.

↳ **Efeito de desejo de ser respeitada**

*F(77) O ato de ensinar **tem que ter sim relações com as decisões e o que a professora acha certo...***

Da mesma forma esta formulação remete a sentidos de que os propósitos da professora têm de ser respeitados para que se possa desenvolver um trabalho mais produtivo e profissional, o que foi explicitado na F(76) precedente. A professora tem que se garantir no centro do processo, ela sabe disso, enquanto professora, do lugar de onde fala.

No entanto, esta formulação, a F(77), traz um novo elemento, a consideração das decisões e dos critérios da professora, o que significa a relação dos propósitos da professora com o processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento das propostas curriculares, por parte dos gestores na escola, e por que não da parte dos agentes legisladores. No fundo,

a professora tem desejo de ser respeitada, pois tem a sua individualidade, os seus propósitos, que devem ser levados em consideração.

Hargreaves (2000, p.34) ao falar sobre o ensino no enfoque da sua dimensão moral enfoca a questão do respeito aos propósitos e critérios definidos pelos professores, ao enunciar:

Falo disso, sob duas acepções: a primeira diz respeito à redução do contato que muitas crianças têm com os pais sem poder contar sempre com eles. O papel moral e a importância do professor nos dias atuais são provavelmente muitos maiores, que no passado; nessa interpretação os professores situam-se entre as influências mais importantes na vida e desenvolvimento das crianças. Um segundo sentido pelo qual é entendido profundamente moral, impossível de ser reduzido a técnicas eficientes e a comportamentos aprendidos, é a relação do ato de ensinar com a natureza das decisões e dos critérios das professoras.

O que o autor chama a atenção, e a professora enuncia é que na escola a professora tem de necessariamente tomar algumas decisões, como por exemplo: enfrentar um aluno ou evitar o confronto; deixar a curiosidade do aluno fluir, ir adiante ou interferir, direcioná-la. E muitas outras, que normalmente a professora no decurso do seu trabalho tem de enfrentar e decidir, como as decisões sobre disciplina, sobre liberdade do aluno *versus* necessidade de intervenção do professor, etc.

*Ainda assim, são julgamentos dos quais não nos escapamos, os quais devem ser feitos a cada segundo, em momentos de atividade intensa que caracterizam a sala de aula. É a aplicação de habilidades, sabedoria e experiência acumuladas às circunstâncias específicas e variáveis da sala de aula que define muito do profissionalismo do professor - a capacidade que ele tem para fazer julgamentos conscientes e informados no ambiente de mudanças rápidas da sala de aula (HARGREAVES, *ibid*, p.35).*

Diante dessa compreensão como não associar e considerar a natureza dos critérios e das decisões das professoras no trabalho pedagógico, se é no seu desenvolvimento que o currículo se efetiva, além de que a prática educativa tem a sua dimensão humana inerente e ensinar exige autonomia? Se a autonomia não é algo que nos é dado, mas que constituímos na medida que decidimos, como fica essa questão, a da autonomia da professora, nas situações em que lhe são negados o direito e a vez de agirem conforme sua vontade, seus desejos, seus critérios? Se não nos dispusermos a fazer valer isso, e por isso lutar, não

estariamos nós próprios corroendo o nosso profissionalismo, e nos tornando incompetentes, o que nos desqualifica na nossa profissão? Ficam por aqui estes questionamentos, como reflexão.

↳ **Efeito de "ter que entrar no jogo"**

*F(78) Nós trabalhamos com vários coordenadores. E cada um faz seu trabalho... é, e você trabalha também de acordo com aquela pessoa que está.... Ela está te coordenando ali e você né... **você tem que entrar no jogo...***

Apesar de o enunciado não deixar explícito a relação entre líderes e liderados, esse sentido, (conforme os sentidos identificados na análise da F(70) do segundo recorte da marca "tem que", no que respeita ao distanciamento entre ambos, no caso entre a professora e a direção ou coordenação), aqui também se percebe essa problemática, só que desta vez, trazendo um outro sentido mais específico dessa relação. Trata-se do "entrar no jogo", para mostrar-se tolerante, o que evidencia também sentido de esperteza.

A professora fala do "ter que entrar no jogo" para evitar o confronto, uma situação desagradável. É preferível ser tolerante, e desse modo, esperta. Na escola é preciso desenvolver a tolerância.

↳ **Efeito de "ter que estar aberta"**

★ **a fazer um trabalho sério**

*F(79) Eu acho assim, a pessoa, ela **tem que estar aberta** e procurar fazer um trabalho sério. Nem todas as professoras conseguem ser boas profissionais. É... porque...eu acho assim: ela não...não se dedica ao seu trabalho como deveria se dedicar.*

★ **à amizade, à compreensão, ao convívio**

*F(80) A professora é aquela pessoa...que ela está ali prá tentar passar um pouco do seu conhecimento para a criança, ou então, prá aquele adulto, como no meu caso, que vem com todo aquele interesse, tenta buscar o que ele ainda não sabe. Muitas vezes, eu acabo aprendendo com ele também...então ela **tem que estar aberta a ele não só ao conhecimento também, mas a amizade, a compreensão, ao convívio ali.***

Essas duas formulações são analisadas em conjunto porque se relacionam a obrigações do profissional, para que assim seja: ser competente e dedicado ao trabalho e ser humano para com o aluno, amoroso e dadivoso. Filiam-se a uma posição tradicional do professor, reforçada no próprio senso comum.

Ao analisar estas duas formulações, questionando o sentido de "abertura" constata-se sentidos de obrigação de ser boa profissional tem de estar aberta no sentido de ser dedicada, competente (na área de conhecimento); obrigação de ser flexível para atender ao aluno, ser compreensiva, afetiva. Dessa forma, evoca sentidos da dimensão humana na prática docente no trabalho pedagógico apresentado na análise do terceiro recorte da marca "não". A afetividade como um dos saberes necessários à prática docente.

A formulação "*passar um pouco do seu conhecimento*" remete a sentidos de ensinar como transferir conhecimentos, portanto, se inscrevendo no discurso tradicional. O "*tem que estar aberta e procurar fazer um trabalho sério*", traz saberes de uma FD progressista, da teoria dialógica de educação, em que o diálogo é entendido como "o encontro dos homens para ser mais" (FREIRE, 1987, p. 82). Daí sentidos divergentes nas formulações da professora.

Freire diz que "não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo - homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade" (ibid, 1987, p.82).

Assim, Freire entende que somente o diálogo que implica um pensar crítico é capaz, também, de gerar essa forma de pensar a realidade.

Do enfoque da educação dialógica, professora e alunos se assumem como sujeitos dialógicos em sala de aula e no mundo. Freire (id, p.82) diz sobre essa relação (homem-mundo) chamando a atenção para o seguinte:

para que se institua o diálogo, é preciso que haja amor, humildade, estar aberto à contribuição dos outros, não se achar auto-suficiente; ter fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé na vocação de ser mais. Ter esperança. Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca.

"Ela tem que estar aberta a ele não só ao conhecimento também, mas a amizade, a compreensão, ao convívio ali " evoca sentidos de que a postura da professora e dos alunos tem de ser uma postura dialógica, curiosa, indagadora, não apassivada, mas também uma postura afetiva como pontua Freire (ibid).

↳ **Efeito de distância entre o "eu (professora) real e o "eu" (professora) " ideal**

F(81) Nós temos que estar redefinindo nosso papel de educador, temos que estar buscando novas perspectivas, temos que nos atualizar, mas nós não estamos tendo assim...se nós trabalhamos...se nós trabalharmos vinte e quatro horas por dia ainda vai ser pouco prá estar fazendo tudo isso, porque não está tendo mais tempo.

A professora reconhece a necessidade da busca, do aperfeiçoamento, da atualização na prática em sintonia com as mudanças sociais e o nível de curiosidade dos alunos ao mundo. Fala na necessidade de redefinir o papel de educador, buscar novas perspectivas, dimensões e posturas fundamentais no dia de hoje, não apenas para satisfazer a demanda social, mas, sobretudo para com o aluno exercer-se uma análise crítico-reflexiva sobre a realidade, sobre suas contradições.

No entanto, aponta o tempo como um dos reguladores da formação continuada e do trabalho pedagógico produtivo.

Com relação a isso ao focar sobre fatores sociais que afetam o ensino criativo, Woods (1995, p.128) aponta entre eles, o tempo, como meio pelo qual as necessidades mais básicas da formação e do trabalho pedagógico podem vir ou não a ser satisfeitas. O autor se refere a essa categoria, como necessária para que as idéias "criem raízes", e para isso é preciso um período de incubação, e a sobrecarga de responsabilidades atribuídas à professora não lhe permite esse processo.

A professora, não se refere à categoria tempo nesse enfoque, a do tempo ser importante para que as idéias vingam, mas sim, na perspectiva das inúmeras tarefas docentes, as quais têm levado a desvios da função do educador.

Ao enunciar...*"mas nós não estamos tendo assim...se nós trabalhamos...se nós trabalharmos vinte e quatro horas por dia ainda vai ser pouco prá estar fazendo tudo isso, porque não está tendo mais tempo"*, são evidenciados sentidos de que não se faz na escola, o que se imagina necessário fazer, ou ainda no seu contexto de atuação, não está a

professora real, na sua posição. Isto é o que a envolve na tão discutida "crise de identidade". A crise de identidade é definida por Abraham (1987, apud ESTEVE, 1995) como "uma contradição entre o eu real e o eu ideal". O eu "real", o autor se refere ao que os professores são diariamente nas escolas, e o eu "ideal" ao que os professores gostariam de ser.

Nesse sentido, o discurso da professora se filia ao sentido de que existe um certo distanciamento entre o que se imagina ser necessário no trabalho pedagógico (ação docente) e aquilo que de fato acontece. O trabalho é visto como complexo e impossível de ser feito com sucesso.

↳ **Efeito de idealização da professora para este século**

*F(82) Com as mudanças que estão acontecendo esse profissional **tem que lidar** com tudo isso. como se diz...ele vai **ter que ter um jogo de cintura muito grande, ele vai ter que resgatar valores que estão perdidos**. ...se ele não tiver compromisso, responsabilidade e amor pelo que está fazendo, ele já não é um profissional, principalmente ética, vai **ter que ter muita ética**. Eu descreveria o profissional assim, para esse século: amor carinho, responsabilidade, compromisso e ética.*

Nesta formulação, a professora se dispõe a fazer uma análise crítica do papel da professora na sociedade e na relação do aluno com o conhecimento. Apesar disso, idealiza a professora para este século a partir do seu "eu ideal", conforme explicitado na formulação acima já analisada. Aponta como elementos fundantes para um novo profissionalismo docente o resgate de certos valores, que no seu entendimento se desvincularam da ação docente, como exemplo, os citados nesta formulação: "*compromisso, responsabilidade e amor... principalmente ética, vai ter que ter muita ética*".

Nesse contexto de redimensionamento da ação da professora, nos próximos tempos, a ética é enfocada, como um saber fundamental na prática educativa, embora o faça como forma de repetição de um discurso do senso comum, tão freqüente, nos discursos acadêmicos, sociais (e dos professores, sobretudo, pela imposição das legislações) e tendências educacionais dos últimos tempos. No entanto, a professora não se utiliza de outros saberes mais apropriados e científicos para defender o enfoque ético na profissionalidade docente. Parece-me que a professora evoca saberes de um FD progressista, em que a professora já não pode ocupar mais a posição de *professor transmissor de conhecimentos*. Há de se assumir enquanto educador jardineiro, como Nóvoa (1998) entende, mas não se esquivando da sua tarefa política no processo.

Desses usos do "*tem que e do vai te que ter*" fica marcada a posição do sujeito-professora como detentor de responsabilidades no mínimo complexas de serem postas em prática. Líder, pastor, artista parece *ter que* ser este professor.

Rigal contribui com essa questão enfocando que:

O professor para os novos tempos, não pode ser mais o mediador coercitivo, moralizador e tampouco o técnico, mas sim como diz Giroux (1990), o crítico, o intelectual transformador (tentar aproximá-lo), e o emancipador: desafio para a formação e o acompanhamento dos docentes que permita a reflexão sobre suas próprias práticas e o questionamento das estruturas institucionais em que trabalham (CONTRERAS, 199) (2000, p.191).

Diante das análises feitas e concluindo este capítulo remeto ao Quadro Síntese dos Efeitos de Sentidos, em que apresento os sentidos evidenciados nas formulações analisadas.

Quadro Síntese dos Efeitos de Sentidos

“Não”

1º Recorte: Dispositivos Legais

✓ fragmentação no saber político-filosófico ✓ de não ter sido informada ✓ ingenuidade e garantia de seu trabalho ✓ imediatismo ✓ resistência às imposições superiores ✓ indignação quanto à competência preconizada na lei e quanto à imposição desta

2º Recorte: A Formação e o Exercício Profissional

✓ cautela e medo de errar conceitos ✓ ser profissional polivalente ✓ atribuir culpa ao outro

- ★ aos professores da faculdade
- ★ à sociedade
- ★ à classe de professores

✓ ser sujeita a conformação ✓ auto responsabilidade ✓ defasagem do curso à realidade de trabalho ✓ formação na universidade e prática na escola inconciliáveis ✓ multiplicidade de sentidos na (in) definição da função docente ✓ angústia frente à (in) definição da função específica da docência

3º Recorte: O Trabalho Pedagógico

✓ justificar-se frente à cobranças, atribuindo culpa ao outro

- ★ frente à cobrança dos pais
- ★ frente à falta de apoio da família
- ★ frente às características dos alunos de hoje

✓ crítica ao professor como "dono do saber" ✓ o professor não faz milagre ✓ cumplicidade no trabalho pedagógico ✓ dimensão humana no trabalho pedagógico ✓ reconhecimento da função socializadora da escola e do trabalho pedagógico ✓ posse do aluno ✓ denúncia sobre o poder de discriminar ✓ relação teoria e prática no curso ✓ politicidade no trabalho pedagógico ✓ fragilidade da função docente hoje

"Tem que"

1º Recorte: Dispositivos Legais

✓ denúncia frente às imposições

- ★ das legislações do MEC
- ★ das reformas educacionais na prática

✓ "eu sei o que faço"

2º Recorte: A Formação e o Exercício Profissional

✓ saber como fragmentado ✓ articulação teoria e prática ✓ garantia da autoridade ✓ organização administrativa ✓ fazer determinações à família (mas para descarregar responsabilidades) ✓ participação dos diferentes segmentos na escola

3º Recorte: O Trabalho Pedagógico

✓ articulação do contexto pedagógico a outros contextos ✓ ensinar é doutrinar, manipular ✓ perseverança no trabalho pedagógico ✓ desejo de ser respeitada ✓ ter que entrar no jogo

- ✓ ter que estar aberta
 - ★ a fazer um trabalho sério
 - ★ a compreensão, à amizade e ao convívio
- ✓ distância entre o "eu" real (professora) e o "eu" ideal (professora)
- ✓ idealização da professora para este século

CONCLUSÕES

Estas conclusões não se configuram como demarcações finais da amplitude deste acontecimento, "ser professora", tendo em vista os sujeitos envolvidos na pesquisa, as professoras egressas do curso de Pedagogia do Campus Universitário de Sinop da Universidade Estadual de Mato Grosso, em exercício nas escolas, os quais falam sobre sua profissionalidade. Como analista, procurei interpretar os efeitos de sentido que se produzem no discurso das professoras.

O percurso da análise foi desenvolvido com base nas marcas lingüístico-discursivas "*não e tem que*". Para tanto, de início falo quanto ao funcionamento da marca lingüístico-discursiva "*não*" nos enunciados analisados.

Com relação ao enfoque dos dispositivos legais o sujeito do discurso nega os saberes políticos-filosóficos dos discursos legais, para afirmar o trabalho do dia - a - dia, com o qual a professora se responsabiliza. "*Não tem assim no dia - a - dia , ela não é lembrada*". "*Essa mesma, a lei nº 9394/96, não tem na escola; eu não conheço. Qual que é*"?

Como o saber sobre legislação, foi inserido no discurso acadêmico do curso de formação, evidencia-se pouca filiação da professora egressa, a esse tema acadêmico. Por outro lado, a própria escola não discute este aspecto. Silencia sobre essa questão: "*Essa...não tem na escola*".

Assim, o sujeito adere a um pragmatismo, valorizando a repercussão das leis nas práticas educativas cotidianas, na escola. O sujeito professora vê o seu trabalho isoladamente da lei e tem certeza de que a prática pedagógica não vai mudar em detrimento a qualquer legislação.

O sujeito do discurso da professora assume a seguinte posição discursiva: a professora tem sua importância garantida na escola, no sistema educacional e na sociedade, por dominar a relação pedagógica. Pensa que sabe fazer. O saber-fazer é predominante; o saber lidar com o processo de ensino-aprendizagem na relação pedagógica, o que remete à interpretação de a professora afirmar-se por estar na "linha de frente" do processo educativo.

Nesta interpretação a professora diz "não" a tudo que é externo àquilo que ela realmente faz - trabalho na ponta do processo: relacionar-se com o aluno, ministrar aulas, avaliar, fazer a escola "andar". Por isso não quer saber de interferências.

Ao interpretar esse acontecimento sob a relação das práticas formativas, no curso de formação e o exercício profissional, o sujeito assume a posição discursiva de negar que a universidade prepare bem para os encargos múltiplos da profissão exercida na escola, ao mesmo tempo em que afirma que a responsabilidade está sim, nas mãos da professora. Desvaloriza o trabalho vinculado à prática. *"Não sei se vou saber explicar". "A gente sabe, mas não consegue se expressar". "É a própria professora que define esse papel e não os cursos de formação".*

Nessa posição reforça o mito de que alguma formação ou preparação possa ser completa, embora reconheça que a universidade contribui nessa formação: *"a partir do momento em que entrei na faculdade eu sai completamente diferente. Eu não era mais a moldada pela sociedade".*

O trabalho pedagógico é visto como complexo, exigente e que não depende só dela, professora, mas de vários outros condicionantes. Ao dizer sobre este tema foge de focar as especificidades de suas atribuições, enfocando, isto sim, a participação dos outros nos problemas os quais identifica. A professora recorre a justificações, pois reconhece problemas e se vê impotente para resolvê-los. *"Hoje em dia está tão difícil, professora por que a cobrança é muito...às vezes não tem estrutura física...a família...eu acho que o ponto mais importante é a família. Não adianta eu querer ensinar".*

O sujeito ao assumir uma posição discursiva nega o alcance de sua participação, atribuindo a outras esferas os problemas. No entanto, sabe que faz sua parte, aquilo que pode fazer. *"Nós temos ali uma chave na mão que, é o aluno, mas também a gente não faz milagre; a gente faz o que está ao nosso alcance".*

Quanto ao funcionamento da marca discursiva *"tem que"* no discurso da professora a legislação consiste num verdadeiro *"tem que"* ser assim. E se torna interessante que o sujeito use essa forma linguística para falar das leis. *"A mudança, ela tem que ocorrer sim". "Toda mudança, a primeira coisa, tem que ser do conhecimento de todos"* *"Para você atingir o seu objetivo, você tem que cumprir as normas tam-bém"*.

O sujeito professora não se posiciona contra a existência de determinações, acha-as importantes como natural ao bom funcionamento do sistema. Ela sabe que os dispositivos legais não serão respaldados na prática, por isso se volta contra tais discursos, de forma convicta. *"Tem que"* reforça, assim, a convicção do sujeito que sabe.

No enfoque da formação e o exercício profissional a marca *"tem que"* aparece ligada a definições sintéticas sobre a profissionalidade, mostrando a segurança do sujeito que soube se posicionar, com base naquilo que tem que fazer ou ser: *"...tem que se aperfeiçoar"*. *"...tem que me preocupar em pesquisar"*. *"No curso de Pedagogia tem que alguma coisa ser mudado"*. *"...tem que trabalhar de acordo com a realidade"*. *"Currículo?...você tem que cumprir, mas de repente você vai escolher a forma..."*. *"Você tem que impor para os alunos"*. *"...tem que ter alguém dando as coordenadas, na escola"*. *"A família tem que ter responsabilidade com o aluno"*. *"...tem que trabalhar juntos"*.

Esses posicionamentos, com certeza, muitos deles, provêm do discurso acadêmico, transformado na própria prática do sujeito. Não cabe aqui julgar o mérito desses sentidos, mas sim ressaltar que se trata de um sujeito que se posiciona. Sujeito ético, pois reconhece sua própria condição de apontar aspectos e fazer escolhas necessárias. *"Tem que"* poderia traduzir-se como é necessário, na perspectiva desse sujeito. Concomitantemente, *"tem que"* aponta para as faltas que geraram as referidas necessidades. Faltas percebidas pelo sujeito, as quais ele não nomeia, mas as implícitas. *"...tenho que me preocupar em pesquisar mais"* significa que faltam pesquisas, por exemplo. Significa que o sujeito reconhece a falta da pesquisa no exercício da profissão.

O terceiro recorte que enfoca o trabalho pedagógico aponta, basicamente para a mesma posição identificada no recorte precedente, o que conduz à conclusão de que no trabalho pedagógico o sujeito professora também se posiciona e identifica faltas traduzidas em necessidades para a construção do seu trabalho em sala de aula com o aluno. Faltas que implicitamente são reflexos dos problemas que envolve o seu trabalho e, que se configuram no discurso como formas de justificações.

O emprego das marcas lingüístico-discursivas "*não*" e "*tem que*" apontam para um sentido convergente, com relação à posição de sujeito predominante no discurso das professoras egressas, aqui analisado. "*Não*" e "*tem que*" funcionam como elementos complementares para reforçar o sujeito professora como dotado de convicções bastante fortes. Um sujeito que tem segurança sobre a importância da sua profissão, entendida como a relação com o aluno, na sala de aula.

A marca lingüística "*tem que*" do discurso da professora condisse com a posição profissional constituído como aquele que sabe, seguro do seu saber. Acredito que se estenda até a outros profissionais, pois toda profissão relaciona a um saber- fazer e esse saber-fazer ao como fazer e ao por que fazer. Daí o uso do "*tem que*", como obrigações, circunscritas ao profissional. Ser professora tem de dar conta disso e daquilo mais, que caracteriza a profissão.

A experiência de análise foi importante como aprendizagem, pois somente com a efetivação desta ficou bem concreto o quanto a marca lingüística significa no discurso em análise. O "*tem que*" no discurso do sujeito-professora conforme analisei, funciona de forma constante sempre que se tratar da perspectiva desse sujeito, no discurso pedagógico.

O "*tem que*" funciona no discurso sobre as profissões de uma maneira muito estreita relacionada ao o que saber, ao como fazer, ao por que fazer, ao por que saber de cada campo profissional determinado. E aí se insere essa marca lingüística no "*ser professora*". Como acredito que no ser médico, no ser ator, no ser pintor, etc. O que isso significa? Significa que elas assumem uma identidade como profissionais, sobre o seu saber – fazer!

Do ponto de vista da relação deste processo investigativo ao meu contexto de atuação, o Curso de Pedagogia, concluo que o meu trabalho representou muita reflexão, um grande exercício intelectual de pesquisa que levou ao amadurecimento profissional. O meu crescimento se deu também quanto à assimilação teórica necessária para construir as questões de pesquisa e realizar as análises.

Uma outra questão que merece ser destacada é a importância deste trabalho para o desenvolvimento da minha profissionalidade, pois já não sou a mesma professora, porque hoje os sentidos e significados também não são os mesmos em relação à minha profissão e em relação ao meu trabalho pedagógico. Digo isto porque me senti a cada momento do processo investigativo, como uma profissional em formação; que nunca estarei totalmente

pós-graduada. O processo formativo é constante e dinâmico para que a profissionalidade tenha sentido e se justifique perante aos maiores interessados: os alunos.

Como ainda não se tinha nenhum estudo sistematizado no campo da Análise de Discurso, sobre o curso ou mesmo um projeto de acompanhamento ao egresso do curso de Pedagogia, a minha pesquisa tem despertado uma certa curiosidade entre os professores.

Por tudo isso e por muito mais, a universidade tem de apoiar e continuar incentivando a qualificação dos docentes, pois pela pesquisa e na pesquisa o docente dialoga com o saber e com isso gradativamente o curso de Pedagogia toma novos rumos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, Pierre [et al] **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro. Graal, 1983.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso**. DRLAV, 26, Paris, Centre de Recherche de L'UNIVERSITÉ de Paris. V, 11, 1982. Trad. Alda S. e Elsa M. Ortiz.
- BRZEZINSK, Iria.(1996).**Pedagogia e a Formação de Professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 274p.
- _____ (1998). Notas sobre o currículo na formação de professores. Teoria e Prática. In: SERBINO, Raquel V. [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, p.161-164.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre; Artes Médicas, 2000.
- CHAUI, Marilena. **A Modernização da Universidade**. Maringá /PR. Universidade Estadual de Maringá, 1998. Conferência.
- CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. **Professor do Ensino Superior-Identidade, docência e formação**. Brasília, INEP, 2000, p.45-52.

ESTEVEES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto (Portugal). Porto Editora, 1995.p. 93-104.

FISS, Dóris M. L. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública de Porto Alegre**: UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FRANCO, Maria Estela. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino superior. In: MOROSINE, M. **Professor do ensino superior-Identidade, docência e formação**. Brasil, INEP, 2000.p. 61-74.

FREIRE, Paulo. (1987) **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2000) **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GARCIA, Othom M. **Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar**. 13ªed. Rio de janeiro. Ed. Da fundação Getúlio Vargas, 1986.

GÓMEZ, A I. PÉREZ. A função e formação do professor-a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre/RS: ArTmed, 2000.p.353-376.

_____. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre/RS, 1998. 396 p.p.99-115

_____. Ensino para a compreensão.In: SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**; Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre/RS, 1998. 396 p.p.67-91.

- HARGREAVES, Andy & FULLAN, Michael . **A escola como organização aprendente**. 2ed. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- HENRY, Paul. (1969) Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET F. & HAK (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: ed. Da UNICAMP, 1993. p.13-38.
- HOFF, Beatriz M^a E. **O Dizer da Prática: um discurso constitutivo da formação do sujeito-professor**. Santa Maria/RS; UFSM, 2000. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2000.
- IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre/RS: ArtMed, 2000.
- INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- KUENZER, Acácia Z. (1998). In: **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Sugestões Iniciais da COMGRAD-EDU/UFRGS**, 2000.
- _____ (1999). (org.). **A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. UFPR/Setor de Educação.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LIBÂNIO, José C. (1999). **Regulamentar as licenciaturas ou o sistema nacional da formação de professores? Podemos chamar isso de um dilema relevante?** Julho/(texto)
- _____ (2000). **Pedagogia e Pedagogo, para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise de discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP. Pontes: Ed. UNICAMP. 3.ed.1997.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Pós-graduação; rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel V. [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p.149-159.

- MONDADA, Lorenza. **A Entrevista como Acontecimento interacional: abordagem lingüística e conversional**. Campinas: Revista RUA, 1997. 3: 59-86.
- MUTTI, Regina M^a.V. O Texto Jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno. In: **Discurso e Sociedade: práticas em Análise de Discurso**. Pelotas, EDUCAT, 2001.
- NÓVOA, António. (1992 b).**O Professor e sua Formação**. Lisboa. Publicação D. Quixote, _____ (1995).**Profissão Professor**. Porto (Portugal). Porto Editora, _____ (1996).**Conferência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)**.
- _____ (1998). Relação escola-sociedade “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, p. 19-39.
- ORLANDI, Eni Pucinelli (1983). **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1990). **Terra à Vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez.:Ed. UNICAMP.
- _____ (1995) Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In: **Rua: Revista do Núcleo de desenvolvimento da criatividade da UNICAMP**. Campinas: Nudetri
- _____ (1995) **As Formas do Silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP.
- _____ (1996). **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes.
- _____ (1996). **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 4.ed.
- _____ (1998). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes.
- _____ (1999) **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**, 1 ed.Campinas: Pontes.
- _____ (2000). **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 2.ed.

_____ (2001) **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Pontes.

PÊCHEUX, Michel. (1969). *L'analyse automatique du discours*. Paris, Dunot, trad. Bras. GADET & HAK (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990p. 61-165..

_____ & FUCHS, C. (1975) A propósito da Análise Automática do discurso: atualização e perspectiva. IN: GADET F. & HAK (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: ed. Da UNICAMP, 1993. p.163-252.

_____ (1988). **Semântica e discurso**. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, p.52, 1995.

_____ (1938-1983) **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

REBOUL, Olivier. **O que é Aprender?** Coimbra: Livraria Alamedina, 1982.

RIGAL, LOUIS. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1995) Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto (Portugal). Porto Editora, 1995. p.64-84.

_____ & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre/RS, 1998. 396 p.

SCHONS, Carmem R. **Saberes anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas**. Passo Fundo: UPF, 2000. 180p.

SERBINO, Raquel V. [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

SILVA, Carmem S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOBRINHO, José D. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel V. [et al]. **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p.139-159.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de Discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

VEIGA-NETO, A Espacios que producen In: GVIRTZ, (org.). **Temas contemporâneos em educación**. Buenos Aires: Aquie, 1999.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto (Portugal). Porto Editora, 1995 p. 125-138.