

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

WALTERSAR JOSÉ DE MESQUITA CARNEIRO

DISCURSOS CONTRADITÓRIOS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS
PROFISSIONAIS DOCENTES

FORTALEZA

2011

WALTERSAR JOSÉ DE MESQUITA CARNEIRO

DISCURSOS CONTRADITÓRIOS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS
PROFISSIONAIS DOCENTES

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará-UFC, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística.
Área de concentração: Linguística Aplicada
Orientadora: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2011

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

C291d

Carneiro, Waltersar José de Mesquita.

Discursos contraditórios e a construção das identidades dos profissionais docentes / por Waltersar José de Mesquita Carneiro. – 2011.

150f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE),28/02/2011.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Célia Clementino Moura.

Inclui bibliografia.

1-PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL – SÃO LUÍS(MA) – ATITUDES.
2-PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL – CONDIÇÕES SOCIAIS – SÃO LUÍS(MA). 3-LINGUÍSTICA APLICADA. 4-ANÁLISE DO DISCURSO – ASPECTOS SOCIAIS - SÃO LUÍS(MA). 5-IDENTIDADE SOCIAL – SÃO LUÍS(MA).6-FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO(BRASIL). I-Moura,Ana Célia Clementino, orientador. II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística.III-Título.

CDD(22^a ed.) 331.7613707014

76/11

DISCURSOS CONTRADITÓRIOS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS
PROFISSIONAIS DOCENTES

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará-UFC, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora – UFC)

Prof. Dr. Gilton Sampaio De Sousa (1º Avaliador Externo – UERN)

Profª. Dra. Araceli Sobreira Benevides (2ª Avaliadora Externa – UERN)

Profª. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (1ª Avaliadora Interna– UFC)

Profª. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges (2ª Avaliadora Interna – UFC)

Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes (Suplente Externo – UECE)

Profª. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Suplente Interno – UFC)

AGRADECIMENTOS

Ao maestro do universo. Obrigado por conspirar a meu favor.

A minha família, presente em todos os momentos.

A minha companheira/esposa Kelcilene Virgino e a meus filhos João Marcos e Paulo José Juntos continuamos sendo um só.

A minha mãe que, à sua maneira, acompanha meus passos. Obrigado por tudo.

Ao meu pai que tanto tem me ajudado. Obrigado, especialmente por aqueles dias em Niterói.

Aos meus irmãos, cada um de uma forma participou diretamente dessa minha caminhada: os de Bacabal – MA, Marlene, Marlúcia e Dulce, deram o apoio e a segurança suficientes para suportar a distância de minha família, da maneira mais tranquila possível; os de Fortaleza - CE, Alice e Júlia, também pelo apoio e forma carinhosa como sempre trataram a mim e à minha família; o de Niterói – RJ, Walkimar, sem sua ajuda eu não conseguiria a base para este trabalho.

A minha irmã, Maria de Jesus, que mesmo longe sei que torce sempre pelo meu sucesso acadêmico.

Aos cunhados Márcia e Nertan, que carinhosamente me receberam em seus lares e certamente contribuíram para essa longa caminhada.

Aos cunhados Viana, Bosco, Karyny, Kelcimar, Katiana e Kelcileide, obrigado pelo apoio.

Aos amigos Henrique, Charles, Pedro Filho, Cony, Gusmão, Galiza, Valderi, Sirino, Moisés pelo apoio e incentivo.

Ao amigo Domingos Santos que tem sido um exemplo para mim.

Ao amigo Carlos Alberto Gusmão, pela ajuda no trabalho. Como conseguiu tempo para isso?

A minha amiga Magda que é exemplo de como superar barreiras, vá em frente.

Ao compadre Antonio Carlos e à comadre Maria Oneide. Obrigado pela estadia maravilhosa como me trataram quando estive em Brasília.

Ao grupo de Estudos da Linguagem sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica da UNB pela maneira acolhedora como me receberam, em especial à Professora Izabel Magalhães, obrigado.

Ao grupo de estudos do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ pela maneira carinhosa como me acolheram, em especial aos professores Luiz Paulo da Moita Lopes e Branca Falabella Fabrício, muito obrigado por tudo. Vocês são exemplo de compromisso com os estudos.

Aos meus alunos da UEMA e da SEDUC, muito do que faço, faço por vocês.

Aos servidores da SEMED – Bacabal, pela ajuda e compreensão pelas ausências.

Aos professores entrevistados, vocês são a razão do meu fazer, do querer continuar estudando cada vez mais.

A minha eterna amiga Isabel Castro Viana (*In memoriam*) – Você me recebeu de braços abertos na escola Roseana Sarney, quando fiz o projeto piloto. Agora já não está mais fisicamente conosco. Você morará eternamente em nossos corações. Obrigado.

A minha orientadora, Professora Ana Célia Clementino Moura. Ah! Se você não tivesse assinado aquele termo!!! A orientação não se resume ao conteúdo estudado, você vai muito além disso. Você é realmente uma orientadora de estudos. Você será sempre muito importante em minha vida acadêmica, obrigado por tudo.

À Professora Maria Elias Soares por tudo, mas principalmente por aquele telefonema. Mudou a minha vida. Muito obrigado.

À Professora Eulália Veras pelo apoio num momento difícil e pela consideração por querer ajudar-me. Obrigado.

À professora Mônica Cavalcante. Você é exemplo em muitos quesitos. Mas o mais importante é o seu poder instigador. Fez-me gostar de Ducrot e depois me abriu as janelas para a Linguística Aplicada Indisciplinar. Muito obrigado.

À professora Izabel Magalhães por ter me recebido na Universidade de Brasília e pelas sugestões dadas na qualificação do projeto.

À professora Antonia Dilamar pelas sugestões dadas no momento da qualificação do projeto.

À professora Lívia Baptista pelas sugestões dadas no Seminário de Pesquisa e por ter aceitado participar da minha bancada de tese.

Ao professor Gilton Sampaio por participar, mais uma vez, de minha bancada de tese.

À professora Vlândia Borges, pelos ensinamentos e por participar de minha bancada de defesa de tese.

À professora Araceli Benevides, obrigado por participar da minha defesa de tese.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

Aos colegas da pós-graduação da UFC. Foram anos inesquecíveis. Obrigado a todos, especialmente a Yvantelmack e a Lívia.

“A crise atual não é uma crise pertinente a um indivíduo, a uma sociedade, mas, sim, uma crise de dimensões planetárias que requer uma profunda mudança na nossa forma de perceber e compreender o mundo, nas relações e nas inter-relações entre os diversos organismos que habitam este planeta, que exige uma revisão de nossos valores, nossos hábitos, nossas atitudes e nossos estilos de vida na tentativa de criar um meio ambiente físico, mental e espiritual mais saudável e que cause menos problemas às gerações vindouras. É preciso uma revisão dos princípios éticos responsáveis pela intermediação das relações interpessoais e sociais; é preciso repensar o modelo de sociedade que impera no mundo” (MORAES, 1997, p. 173).

RESUMO

Defendendo a tese de que existe, no próprio discurso docente, uma coexistência de discursos que valorizam e que desvalorizam a profissão docente, discursos em estado de tensão, este trabalho tem por objetivo criar inteligibilidade sobre essa questão, contribuindo para a compreensão sobre como, em determinados contextos sociais, alguns discursos construídos, tendem a naturalizar-se. Analiso os discursos construídos pelos próprios profissionais docentes em torno da questão do FUNDEF, já que este foi um Fundo financeiro que visava mudanças no ensino fundamental público brasileiro, essencialmente, mudanças relativas à valorização do magistério. O trabalho situa-se ao lado daqueles que abordam a questão da valorização profissional docente como tema interdisciplinar, abordado aqui a partir do olhar da Linguística Aplicada Indisciplinar, campo que busca criar inteligibilidade sobre determinados problemas sociais a partir da análise do discurso. O percurso metodológico do trabalho dá-se a partir da aproximação entre a proposta de análise textual de Chouliaraki e Fairclough (1999) e a proposta de análise do discurso da LA Indisciplinar, o que acredito ser um ganho deste trabalho. Após as análises, pude comprovar que coexistem, nas práticas discursivas dos profissionais docentes, discursos contraditórios, discursos que contribuem tanto para aumentar o sentimento de desvalorização da profissão docente como para aumentar o sentimento de valorização, discursos em estado de tensão. Assim, defendo que este trabalho possibilitou criar inteligibilidade sobre como os profissionais docentes constroem suas identidades e como essas contribuem para aumentar ou rechaçar o sentimento de desvalorização da profissão docente, tão marcantes na contemporaneidade.

Palavras-chave: Discurso; identidade; profissão docente; Linguística Aplicada Indisciplinar.

ABSTRACT

This dissertation aims at creating intelligibility on some teaching practice issues, among them, the coexistence of a tension of speeches in the teacher's practice that, at the same, add value and devalue the teaching profession. It also aims at contributing to an understanding how, in certain social contexts, some speeches which were already built, tend to become naturalized. I analyze the speeches built by professionals teachers themselves over the question of FUNDEF, since this was a fund which aimed at changes in Brazilian public elementary school, essentially, changes related to improving the teaching. The work intends to dialogue with others that approach the appreciation of profession of teachers as an interdisciplinary theme, discussed here from the perspective of "Indisciplinar" (undisciplined) Applied Linguistics which, unlike other areas of study, do not praise itself too much by assuming a wide range of crystallized theoretical knowledge. Actually, this area seeks to create intelligibility on certain social issues from the discourse analysis. The methodological approach of the research starts at the approximation between the proposed textual analysis of Chouliaraki and Fairclough's (1999) and the proposed discourse analysis of "Indisciplinar" Applied Linguistics, which I believe to be a gain for this work. The analysis proved that there is, in the teachers' discursive practices, a coexistence of contradictory discourses, discourses that contribute both to increase the sense of devaluation of the teaching profession and to increase the feeling of appreciation, speeches in a state of tension. Thus, I argue that this study has helped to create intelligibility on how teachers construct their identities and how these ones contribute to increase or repel the feeling of devaluation for the profession, which are so striking in contemporary times.

Keywords: Discourse. Identity. Teaching. Indisciplinar Applied linguistics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA
ADTO	ANÁLISE DE DISCURSO TEXTUALMENTE ORIENTADA
ALAB	ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL
CE	CEARÁ
CONAE	CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONED	CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
J	JOANA
LA	LINGUÍSTICA APLICADA
LAI	LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LG	LINGUÍSTICA GERAL
LM	LÍNGUA MATERNA
FUNDEF	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
FUNDEB	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
FD	FORMAÇÃO DISCURSIVA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
MA	MARANHÃO
MG	MINAS GERAIS

RJ	RIO DE JANEIRO
S	SHEILA
SEDUC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
UEMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UFPI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PPGL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
W	WALTERSAR

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepções de Linguagem

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
2 - LINGUÍSTICA APLICADA: QUE BARCO TOMAR?.....	25
2.1. – De onde falo.....	25
2.1.1. – Por um percurso na construção da LA Indisciplinar	27
3 - QUEM QUER UMA IDENTIDADE?.....	39
3.1. – IDENTIDADE: um conceito da modernidade?.....	43
3.2. –Da relação entre Identidade e Diferença.....	48
3.3. Identidade como categoria performativa	54
3.4. Ajustando o foco: a identidade profissional docente como categoria performativa.....	56
4. METODOLOGIA.....	61
4.1. A temática da pesquisa e o objeto de estudo.....	61
4.2. Os pressupostos da LA Indisciplinar	61
4.3. A relação da LA Indisciplinar com o conhecimento	63
4.4. A proposta teórico-metodológica de Chouliaraki e Fairclough (1999)	64
4.5. A construção da máquina de análise.....	72
5. AS ANÁLISES.....	86
5.1 Contextualizando a questão: Discursos construídos em torno da temática da valorização profissional docente	86
5.1.1. A Constituição Federal de 1988.....	87
5.1.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.....	89
5.1.3. O Plano Nacional de Educação – Lei 10. 172/2001.....	90
5.1.4. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Lei 9.424/96	91
5.2. A construção dos dados	95
5.2.1. As entrevistas	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132

ANEXOS	140
ANEXO A - Entrevista Com Professora Joana	141
ANEXO B - Entrevista Com Professora Sheila	145

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 1999, p. 57)

1. INTRODUÇÃO

Já há alguns anos, tenho percebido, devido a minha prática profissional e também por ser um estudioso da área da educação¹, um descontentamento dos profissionais da educação com a profissão de docente. É certo, que nas diversas profissões existentes em nossa sociedade, certamente existem profissionais descontentes em seus quadros, mas no tocante aos profissionais docentes, esse descontentamento parece crescer ano a ano.

Há um sentimento compartilhado, principalmente no contexto educacional, de que o processo educativo já foi bem melhor do que o que se encontra atualmente, neste início de século. Vejo, porém, que a questão principal não é entendermos se já tivemos ou não dias melhores para o profissional docente, mas sim que atualmente convivemos com um sentimento de que o momento atual é sempre bem pior do que o momento anterior. Esse sentimento ocorre em várias áreas da sociedade e, principalmente, na educação. Análises superficiais apontam que as escolas públicas já foram mais estruturadas, os professores mais valorizados e os trabalhos pedagógicos já apresentaram mais qualidade. Tenho, entretanto, dificuldades em compreender esse momento áureo, sublime, pelo qual passou a educação pública brasileira assim, de modo um tanto simplista.

Faz parte do senso comum que o professor é, nos dias de hoje, um profissional que se encontra em uma séria crise de identidade. Também sinto dificuldade em compreender

¹ O pesquisador tem título de Mestre em Educação e de Mestre em Linguística.

isso, sem uma análise mais aprofundada (e essa análise é um dos propósitos desse trabalho) desse fenômeno. Algumas justificativas são apontadas para a existência desse problema, como, por exemplo, o esvaziamento de sua função de ensinar, a incapacidade do profissional docente de se adequar às novas concepções de ensino, a dificuldade de trabalhar com a diversidade cultural que adentrou os muros da escola e que exige outro tipo de ensino e, conseqüentemente, outro tipo de professor, entre outras.

Parto do princípio, como afirma Moraes (1997), de que a ‘crise’ é da própria humanidade que, com a chegada do novo milênio marcado pela revolução tecnológica, teve que rever muitos dos conceitos adotados como base de seu próprio viver, o que gerou mudanças tanto na forma de pensar como de agir dos indivíduos em relação ao mundo em que vivem. Ramos (2003), ao estudar a questão do trabalhador da educação, faz relação dessa questão com a chamada crise do mundo capitalista. Portanto, será que devemos entender essa crise como sendo exclusiva do profissional docente? Será que não há um desejo, às vezes implícito, pela manutenção de uma imagem imutável, idealizada de professor e de seu trabalho, tida como uma imagem positiva e que possa caracterizar toda a classe docente? O que percebo é a existência de uma tensão: o desejo de mudar a realidade em que vivemos e, ao mesmo tempo, o desejo de manter certos aspectos dessa realidade. Esse processo de tensão deve ser analisado, pois podem estar nele as explicações para muitos dos problemas enfrentados pela humanidade e, portanto, pelos profissionais docentes públicos brasileiros. Assim, é um dos objetivos deste trabalho contribuir para a compreensão desse problema social, e busco isso através da análise de discurso, como área de estudos da linguagem, mais especificamente sob a perspectiva da Linguística Aplicada-LA.

Dito o que pretendo analisar com o trabalho e sob qual perspectiva teórica o olharei, faz-se necessário apontar, agora, como realizo tal tarefa. Para a definição sobre que temática abordar, que contexto e que *corpus* selecionar, realizei, inicialmente, uma pesquisa piloto. Durante os meses de março, abril e maio de 2008, convivi com colegas professores de uma escola pública estadual do município de Bacabal-MA. O propósito dessa convivência foi confirmar, na prática social, a existência, por parte dos próprios profissionais docentes, de uma insatisfação com a profissão, insatisfação explicitada via discursos produzidos pelos próprios professores. Foi essa explicitação que serviu para confirmar o problema: a existência de um sentimento de desmotivação e desvalorização dos professores com a profissão docente, como afirmam Moraes (1997) e Facci (2004).

A escola - Centro de Ensino Roseana Sarney - é uma escola pública estadual que funciona nos três turnos: nos turnos matutino e vespertino, funciona o Ensino Fundamental; e no turno noturno, o Ensino Médio. Como meu propósito era analisar a prática discursiva de professores do Ensino Fundamental, passei um período inicial convivendo com os docentes do turno matutino, conversando com eles, sem agendamento, na sala dos professores, na biblioteca e na sala de informática. Com o passar dos dias, melhorei o contato com as professoras (só tive contato nessa escola com professoras) e pude, então, explicar melhor o que estava fazendo na escola e qual o propósito da pesquisa. Assim, pude agendar, então, momentos de conversas com três professoras, conversando com cada uma isoladamente, tomando nota dos pontos que entendi serem mais relevantes em um bloco de notas. O bloco de anotações serviu também para agendar as conversas, para anotar dados sobre as professoras. Entre algumas das anotações realizadas, pude destacar que elas, as professoras, se sentiam sobrecarregadas e com um sentimento de que houve, ano após ano, uma perda sensível de qualidade do processo educacional, o que, segundo elas, acabou por contribuir para a desvalorização do seu trabalho e do próprio profissional docente.

Convém deixar claro que nessa fase inicial não realizei entrevistas para posteriores análises, pois esse não era o objetivo da pesquisa piloto. As três professoras possuem em comum a formação inicial na área de Letras e o fato de trabalharem no Ensino Fundamental, porém, com as conversas, percebi pontos divergentes entre elas, tais como: a professora 1, com prática docente na capital do Estado, expôs um sentimento mais aflorado de decepção com a profissão docente, para ela o processo educacional encontra-se em declínio, e isso tem causado uma apatia no profissional docente. A professora 2, responsável pelo laboratório de informática, talvez influenciada pela sua prática diária de atividade na escola, demonstrou que o processo educativo poderia ser bem melhor. Para ela, a inserção das tecnologias da informação na escola não tem resultado em uma melhoria do sentimento de valorização dos profissionais docentes. A participação dos profissionais docentes no trabalho com as tecnologias da informação poderia ser bem melhor, mas nem todos se inserem no mundo da tecnologia. A professora 3, professora sem vínculo empregatício com a escola, professora contratada, tem uma visão um pouco diferente da profissão. Mesmo percebendo a existência de um sentimento de desvalorização da profissão docente, ela aponta como objetivo ingressar como efetiva no quadro do ensino público e com expectativas de melhoria desse ensino e de valorização da profissão. As três professoras concordam com a existência do sentimento de desvalorização do profissional docente e esse fenômeno se mostra no discurso delas. Mas percebi, também, a existência do discurso de valorização, principalmente na

professora 3, o que caracteriza a existência de uma tensão entre esses dois discursos: o de valorização e o de desvalorização.

Assim, duas conclusões tiradas dessa etapa inicial foram importantes para o trabalho: a definição de que, estudando os discursos produzidos pelas professoras, no próprio ambiente de trabalho, poderíamos ter uma visão sobre como os professores se constroem como profissionais e, principalmente, como constroem a imagem do profissional docente de escolas públicas; a definição de que estudando uma prática particular, localizada, chegaríamos a conclusões, através das análises, que representariam um ganho prático sobre essa prática.

Como já disse antes, observei, também, na pesquisa piloto, que o discurso de desvalorização da profissão docente coexistia com outros discursos, inclusive com os de valorização, ou seja, ocorriam discursos contraditórios. Aqui trato a noção de discurso contraditório, então, como sendo aqueles discursos que coexistem em cada um de nós, por participarmos de uma variedade de identidades sociais potencialmente contraditórias como, por exemplo, votar em um partido conservador, sendo sindicalista (MOITA LOPES, 2001). Em nossa prática social, interior do Nordeste brasileiro, há situações em que um mesmo profissional atua em um local como concursado e em outro como contratado e têm tratamento diferenciado, tanto de trabalho como de remuneração. Essa prática faz, também, com que um mesmo professor tenha discursos contraditórios, contradição característica do próprio discurso. Como agimos via discurso e “[...] como nos construímos e construímos as identidades sociais de nossos interlocutores” (*Ibid.*, p. 59) nas práticas discursivas, construímos discursos e contradiscursos, revertemos processos discursivos que contribuem para a construção “[...] de identidades contraditórias que coexistem na mesma pessoa” (*Ibid.*, p. 61).

Por isso, decidi focar a temática da valorização da profissão² docente a partir da análise dos discursos desses profissionais. Essa coexistência de discursos contraditórios nas práticas discursivas dos profissionais docentes foi o que levou à escolha do título deste trabalho ‘Discursos contraditórios e a construção das identidades do profissional docente’³. Foram essas as contribuições que o projeto piloto deu à pesquisa.

²A temática do trabalho é a “valorização da profissão docente” e, conseqüentemente, do próprio profissional docente. A noção de “desvalorização da profissão docente” já existe quando abordamos a noção de valorização. É como se fosse a outra face de uma mesma moeda. Defendo que os dois discursos, o de valorização e o de desvalorização coexistem.

³Esse título é usado aqui como uma construção que designa a existência de identidades contraditórias num mesmo discurso, como mostra Moita Lopes (2001, p. 61), não constituindo, portanto, polaridades.

Ao olharmos especificamente para a temática da diversidade cultural, muito discutida na contemporaneidade, ao entendermos a escola como um espaço onde essa diversidade se mostra na prática diária e se quisermos compreender como o sujeito social age nessas práticas, não seria necessário apurar nosso olhar para essas práticas diárias, buscando analisar como os processos identitários dos docentes se constroem? Essa busca poderia nos levar a entender a tensão que existe entre práticas sociais que buscam manter certas imagens idealizadas do profissional docente e práticas sociais que buscam, ao contrário, desnaturalizar tais imagens.

Os discursos dos órgãos oficiais, ou seja, os discursos oficiais referentes à temática da valorização profissional docente têm sido constantes no cenário educacional de nosso país. São apresentados como ‘Políticas Públicas’⁴ que visam promover melhorias para o setor educacional como um todo e, conseqüentemente, para o profissional docente. Um questionamento, porém, continua presente: por que, após a inserção de tantas políticas públicas no campo educacional, em nosso país, o sentimento de que a educação pública continua ruim e de que o profissional docente continua desvalorizado só aumenta?

Com o propósito de contribuir para uma reflexão sobre essa problemática, essa pesquisa foca uma prática específica de política pública para o setor educacional: a implantação da Lei 9.424, Lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). O FUNDEF foi um Fundo que visava financiar o Ensino Fundamental, tendo como ponto principal garantir a efetivação de exigências legais da Constituição Federal de 1988, tais como: universalizar a educação pública no Brasil e valorizar o profissional docente (propósito que se encontrava explícito no próprio nome da Lei). Com o fim da vigência da Lei 9.424/96, que teve validade de 10 anos (1998 a 2007), mesmo reconhecendo que o Ensino Fundamental teve ganhos, principalmente de natureza quantitativa (como a universalização das matrículas) o profissional docente continuou com o sentimento de que a educação pública ia mal e de que os professores estavam cada vez mais desvalorizados. Com essa compreensão, utilizo, para as análises, os discursos dos profissionais docentes construídos em torno da temática da valorização profissional abordando a questão da implantação do FUNDEF como uma política pública que objetivou tal valorização, com o propósito de confirmar ou não a existência de discursos contraditórios em torno da questão da valorização do profissional docente.

⁴“Políticas públicas visam garantir o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos” (FREITAS, 2009, p. 20).

Para analisar esse estado de tensão em torno desse problema, foco o estudo na categoria de 'identidade'. A noção de identidade, nesse início de século, tem sido utilizada para se explicar muitos dos fenômenos sociais que se cristalizaram ano após ano e que agora estão sendo questionados. Como defende Hall (2006), estamos vivendo um momento em que as identidades tidas como fixas, estabilizadas, estão sendo questionadas, ocasionando a chamada 'crise de identidade'. Seguindo esse pensamento, defendo que as identidades docentes tidas como valorizadas, normalmente presas a idealizações do passado, não se sustentam mais, de forma tão harmoniosa, nesse mundo turbulento em que vivemos. A tese defendida é de que coexistem, no próprio discurso docente, discursos que valorizam e que desvalorizam o profissional docente, demonstrando que há uma tensão entre esses dois discursos, tensão caracterizadora da própria contemporaneidade. Portanto, busco compreender a questão da identidade profissional docente a partir de análises de discursos construídos por eles mesmos.

Uso a temática da valorização profissional docente, por ser uma temática que sempre fez parte das discussões em torno da questão docente, para investigar como as identidades profissionais docentes são performadas e como elas contribuem para a valorização ou para a desvalorização dessa profissão. É assim que busco criar inteligibilidade sobre essa questão. Para ajudar na compreensão do fenômeno em análise, utilizo-me de abordagens teóricas que contrapõem identidades apresentadas de forma essencializadas, homogeneizadas, idealizadas, fixas e que para nós contribuem para a desvalorização da própria profissão docente □ já que o profissional docente cria um desejo de preencher uma totalidade capaz de dar conta dos problemas educacionais □, e identidades apresentadas como construções discursivas contextualizadas sócio-historicamente.

Diferentes áreas de conhecimento apresentam discussões sobre a questão da valorização profissional docente, tais como: a Educação, a Sociologia, a Psicologia e a Análise do Discurso Crítica (ADC), entre outras. Facci (2004), partindo da tese de que, na atualidade, existe um sentimento de desmotivação e de desvalorização do trabalho do profissional docente, tese que a deixa inquieta enquanto profissional docente e pesquisadora do campo educacional que é, busca compreender o que chamou de 'esvaziamento' que o trabalho do professor vem sofrendo na atualidade. Seu propósito é, no campo da psicologia educacional, contribuir no sentido de reafirmar a valorização do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem.

Já Oliveira (2006) busca compreender como as identidades pedagógicas que circulam pela instituição escolar são representadas nas práticas discursivas dos professores

licenciados para o ensino de língua materna. O conceito de identidade adotado, centra-se no reconhecimento do outro, ou seja, no processo de reconhecimento da alteridade, criticando, assim, a noção de identidade como sendo pré-formada “a identidade profissional dos professores não é algo fixo, imutável, muito menos uma propriedade” (OLIVEIRA, 2006, p. 28), ela se constrói nas relações sociais.

Lima (2003), analisando textos escritos para o concurso ‘O professor escreve sua história’, identificou a presença de duas formações discursivas (FD) conflitantes. Uma que representaria uma imagem idealizada do fazer docente, um lugar de poder com grande prestígio social, e outra que comportaria o discurso de desvalorização da profissão docente. Postula ainda que “[...] talvez esse discurso de desvalorização do professor seja o de mais alta incidência na sociedade atual, no que se refere à instituição escolar” (*Ibid.*, p.258), merecendo, portanto, uma atenção maior. Para a autora, ambas as imagens são idealizadas pelos professores. A primeira vê a imagem idealizada do professor prestigiado socialmente, e a segunda, mesmo reconhecendo-se socialmente excluído, diz que o professor projeta no aluno o seu desejo de transformação social. Se o profissional docente vê-se como um sujeito desvalorizado socialmente “ele transporta seu objeto de desejo para a possibilidade de ser um instrumento de realização pessoal de seus alunos, almejando, por essa via, reafirmar sua importância social” (*Ibid.*, p.265).

Eckert-Hoff (2003) questiona a tese de que ainda é comum nos cursos de formação profissional, o direcionamento para a identificação da imagem do profissional docente como fixa a partir de características comuns. Por meio da análise de discursos da própria história de vida do profissional docente, ela visa desconstruir essa tese. Parte de um deslocamento do sujeito cartesiano, centrado, racional, a um sujeito descentrado, fragmentado, evidenciando uma heterogeneidade constitutiva do sujeito. A autora diz preferir usar o termo ‘identificação’ em vez de identidade, já que a noção de identidade carrega a ideia de um sujeito totalizante e homogêneo, que não leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constituem. Postula, assim, a existência de momentos de identificação em constantes movimentos, que a identificação constrói-se na heterogeneidade e que há dentro de nós identidades contraditórias.

Apresento, também, Fontineles (2008) que, na área da Educação, objetiva saber em que medida a valorização do magistério se efetivou na realidade dos professores teresinenses com a instituição do FUNDEF. Investigando as dimensões salariais, de formação e condições de trabalho dos professores, conclui com a pesquisa que houve perdas salariais, mas ganhos na formação docente e conquistas de autonomia da instituição escolar. Apesar de

reconhecer que “[...] o FUNDEF priorizou apenas o Ensino Fundamental, deixando os demais níveis fragilizados [...]” (FONTINELES, 2008, p. 43), diz também que o município de Teresina obteve ganhos financeiros com o FUNDEF, mas que isso não foi extensivo à valorização do magistério.

Entretanto ainda não se discutiu suficientemente a temática da valorização da profissão docente no campo de estudos da LA, mais especificamente no campo de estudos da LA Indisciplinar.⁵ O que é feito neste trabalho a partir da análise dos processos discursivos constituidores das identidades profissionais docentes referentes à Lei 9424/96, que trata, entre outras coisas, da questão da valorização do profissional docente.

Pacheco (2006) aborda essa questão, mas o faz especificamente a partir das orientações teórico-metodológicas da ADC, principalmente dos estudos de Norman Fairclough. Como a autora, olho para as práticas discursivas construídas em torno da temática de políticas públicas educacionais, tendo como recorte a Constituição Federal de 1988 por marcar o processo de abertura política de nosso país. Afasto-me, porém, da proposta de Pacheco por analisar, especificamente, os discursos construídos em torno da temática da valorização profissional e de utilizar como base de análise as orientações da LA Indisciplinar.

Já Rollemberg (2008), analisando as especificidades da realidade do professor de língua inglesa e sua identidade profissional, busca entender os processos de (re)construção da identidade profissional inserida numa realidade de frustração, de descontinuidades, de fragmentação, de desvalorização da profissão e do profissional docente. Realiza entrevistas com professores buscando verificar o processo de construção da identidade profissional através do estudo das narrativas de trajetória acadêmica e profissional, esse trabalho é realizado dentro da proposta da LA Indisciplinar. Situado, portanto, este trabalho ao lado dos que abordam a temática da valorização da profissão docente a partir da noção da identidade dentro da perspectiva de análise da Linguística Aplicada de base Indisciplinar.

Como muitas outras áreas de estudo, a LA apresenta diferentes perspectivas de análise. A que ajudará neste trabalho será aquela que se centra no discurso, entendendo-o como uma prática situada, em que os sujeitos sociais, atuando de maneira dialógica, constroem a si mesmos e aos outros no discurso. Essa perspectiva é assumida pela LA Indisciplinar (LAI), conforme apresentada por Moita Lopes (2006a). Outros teóricos, que se

⁵ A Linguística Aplicada Indisciplinar é utilizada neste trabalho como propõe Moita Lopes (2006): um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais a partir da linguagem.

alinham a essa perspectiva, utilizam denominações diferentes para a LA, tais como Fabrício (2006) que usa a designação ‘LA da Desaprendizagem’ e Pennycook (2006) que usa ‘LA Transgressiva’, sendo que todos eles compartilham da base comum de análise centrada na concepção teórica do socioconstrucionismo, ou seja, entendem o mundo social como construído nas práticas sociais. Para essa concepção, a realidade social não existe anterior à linguagem, às práticas sociais, não é algo já dado, mas sim uma construção.

A LA Indisciplinar é uma área de estudos que busca romper as barreiras disciplinares, que busca questionar conhecimentos tidos, historicamente, como certeza absolutas. Duas abordagens desse campo de estudo da LA me ajudarão na busca dos objetivos propostos: a natureza interdisciplinar e a preocupação em abordar temáticas que sofrem influência dos conhecimentos contemporâneos, caracterizadores de estudos conhecidos como pós-moderno⁶. Será esse o par de óculos que usarei para as análises, ou como digo num dos capítulos teóricos, será esse o ‘barco’ que tomarei nesse mar sem rotas pré-definidas nos estudos de LA. Uma das principais contribuições que esse trabalho visa dar é apresentar uma reflexão sobre o diálogo entre a LA Indisciplinar e a proposta de análise de Chouliaraki e Fairclough (1999). Essa reflexão, que contribui para a construção de uma ‘máquina de análise’ de discursos, preenche um espaço junto às pesquisas no campo da LA Indisciplinar, ampliando as suas possibilidades de análise.

Será, portanto, a partir dessa perspectiva teórica de LA que olho para a questão da valorização profissional docente. Para isso, elejo a categoria da ‘identidade’ como aquela que me possibilitará criar inteligibilidade sobre o problema apresentado.

Para tratar da categoria da identidade que atenda aos pressupostos teóricos defendidos por uma LA Indisciplinar, construo um capítulo teórico, iniciando com os estudos de Stuart Hall (2006, 2008); Semprini (1999) e Tadeu da Silva (2008), com foco numa visão geral dos estudos sobre identidade, sua relação com a noção de sujeito social e com os estudos contemporâneos. O propósito é apresentar a identidade como uma categoria interdependente da categoria da diferença, e de que a identidade é construída no discurso, como uma ação performativa.

Como diz Resende (2009), uma pesquisa científica tem suas bases metodológicas orientadas por suas bases teóricas. Assim, a metodologia que orienta a análise é reflexo de

⁶ Existem diferentes termos utilizados para representar o momento atual: pós-modernidade, modernidade tardia ou recente, globalização, mundialização, capitalismo acelerado, contemporaneidade, hipermodernismo, modernidade líquida, hiperindividualismo.

suas bases teóricas. Quais bases metodológicas atendem, então, à proposta teórica orientadora da pesquisa?

Busco na proposta teórico-metodológica apresentada por Chouliaraki e Fairclough (1999) as bases metodológicas que orientam as análises. Como fez Azevedo (2006), ao colocar a perspectiva teórica de O. Ducrot para funcionar dentro de um modelo de análise do discurso, coloco a proposta de Chouliaraki e Fairclough para funcionar dentro da perspectiva teórica que está orientando este trabalho. Para isso, fez-se necessária toda uma justificativa do porquê dessa escolha, o que é feito no capítulo metodológico sobre a construção da máquina de análise das narrativas construídas pelos profissionais docentes. Antes, porém, da máquina ser ajustada para funcionar nos moldes de que necessitava, inseri em suas engrenagens a proposta de análise do discurso argumentativo, modelo chamado de pragmático-dialético, de Eemeren e Grootendorst (2004), que me ajudou a entender o discurso como sendo performado. Assim, ao analisar os discursos construídos pelos profissionais docentes, focando a argumentação como uma prática performativa, em que os sujeitos, ao buscarem resolver uma diferença de opinião, constroem identidades docentes, verifico como essas identidades profissionais docentes são construídas e como elas contribuem para a valorização ou para a desvalorização da profissão docente a partir da reconstrução do processo de resolução da diferença de opinião.

A abordagem metodológica adotada possibilita criar inteligibilidade sobre a questão do fenômeno de valorização da profissão docente, buscando responder à seguinte questão central: Em que medida os discursos construídos em torno da temática do FUNDEF (Lei 9.424), entendido como política pública de valorização docente, performances linguísticas construtoras de identidades, têm contribuído para reforçar ou para rechaçar o discurso de valorização da profissão docente das escolas públicas de Ensino Fundamental?

Organizo o presente trabalho da seguinte maneira: após a Introdução, passo aos capítulos teóricos. No primeiro trato das questões sobre LA com o propósito de explicitar a abordagem de LA que adoto, apresentando suas bases teóricas. Essa opção teórica serve de base para as outras, tanto de natureza teórica quanto de natureza metodológica. No segundo capítulo, trato da categoria da identidade. Busco nas propostas alinhadas com os estudos contemporâneos, que fazem crítica à modernidade, a base teórica que se alinha à noção de LA que adoto.

Em seguida passo aos capítulos metodológicos e de análises. O primeiro é destinado à apresentação e justificção da criação da máquina de análise. A partir da abordagem teórico-metodológica de Chouliaraki e Fairclough (1999) faço os ajustes e as

justificativas necessários para o trabalho nos moldes do proposto pela LA Indisciplinar. O segundo é destinado às análises. Nele apresento as análises dos discursos dos profissionais docentes, tendo por base a máquina construída. Como o campo temático gira em torno da questão do discurso oficial sobre a valorização da profissão docente, mais especificamente sobre os discursos que têm como ponto inicial o FUNDEF, faço uma contextualização desse discurso, no que poderíamos chamar de ordem do discurso educacional. Essa contextualização contribuiu para que pudéssemos criar uma melhor inteligibilidade sobre o fenômeno da valorização da profissão docente e, conseqüentemente, sobre a construção da sua identidade profissional. No último capítulo, teço algumas considerações finais.

2 - LINGUÍSTICA APLICADA: QUE BARCO TOMAR?

Neste capítulo, abordo questões a respeito da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente da abordagem da Linguística Aplicada Indisciplinar apresentada por Moita Lopes (2006). O propósito é apontar o meu espaço de trabalho dentro dessa área de estudo que, como muitas outras, apresenta diferentes abordagens.

Para alcançar esse objetivo, realizo um percurso por diferentes momentos nos estudos da LA. Esse passar por diferentes momentos é apresentado levando-se em consideração mais as questões de cunho teórico-metodológicas que de natureza cronológica. Algumas dessas questões caracterizadoras de um determinado momento coexistem em outros momentos dos estudos no campo da LA, demonstrando que não é, simplesmente, uma questão de datas ou eventos que as separam. Algumas são marcantes para as mudanças de rumo nos estudos da área, mudanças que implicam em diferentes possibilidades de pesquisas em LA. É dessa forma que realizo o percurso, com o propósito de clarear a abordagem de LA que adoto no trabalho, ou seja, a LA Indisciplinar.

Assumo o desejo de estudar a linguagem levando-se em consideração dois aspectos: o político e o ético, ou seja, enfocando os efeitos dos conhecimentos produzidos e enfatizando a questão de responsabilidade sobre aquilo que construo enquanto pesquisador, ao abordar problemas sociais em que a linguagem assume papel central. Esses dois posicionamentos são parte do fazer da pesquisa, pois agem sobre bases teóricas sólidas, como as apresentadas em Moita Lopes (1994), ao defender que toda pesquisa em LA deve considerar aspectos de natureza epistemológica da área e refletir sobre as formas de produzir conhecimento. Início, portanto, apontando de onde falo, ou seja, da abordagem da LA Indisciplinar, para, em seguida, realizar o percurso no sentido de mostrar como essa abordagem de estudo vem ganhando relevo nos últimos anos dentro da LA.

2.1. – De onde falo

Gostaria de iniciar esse caminho, apontando o posicionamento de Pennycook (2006, p. 68), sobre a abordagem de LA que passou a defender, após ser acusado por Widdowson de produzir um trabalho em que predominava a irresponsabilidade e de propor uma LA hipócrita. Pennycook rebate as críticas de que produz uma LA hipócrita, afirmando

que é a LA tradicional, defendida por Widdowson, que é hipócrita devido, historicamente, ter apresentado uma falta de habilidade ou má vontade para o trato com as questões mais significativas da vida contemporânea. Ao mesmo tempo em que rebate as críticas advindas da LA tradicional, Pennycook afirma que não é o seu foco travar uma luta teórica com a LA do século XX, já que para ele, esse debate não acrescentaria em nada o desenvolvimento da LA, preferindo concentrar-se na colaboração para a construção de um novo arcabouço teórico para a LA, uma LA que foque as práticas locais e trabalhe com construção de conhecimentos.

Esse posicionamento teórico sobre a LA contemporânea tem aproximado uma gama significativa de pesquisadores num mesmo espaço de discussão, apesar de muitos deles abordarem diferentes temáticas sociais, de utilizarem diferentes propostas metodológicas de análise e de fundamentarem suas pesquisas em bases teóricas diferentes. Esses pesquisadores têm como uma das questões centrais pensar epistemologias ditas mais ‘responsivas’, que atendam a problemas sociais em contextos específicos, situados, e que produzam conhecimento nas práticas discursivas de maneira intersubjetiva.

Compartilham desse posicionamento, teóricos como: Santos (2006), na Sociologia, que apresenta uma divisão entre a Sociologia das ausências e a Sociologia da emergência, em que propõe uma reinvenção da emancipação social, ouvindo aqueles que até então estavam excluídos do processo de produção de conhecimento.

Já Bauman (2001) apresenta uma crítica aos estudos modernos, afirmando que esses estudos buscam solidificar o conhecimento produzido, como um desejo de obter um conhecimento que dure o máximo possível. Diz que, quando esse conhecimento é questionado e substituído, é substituído por outro tão sólido quanto o anterior. A contemporaneidade, ao contrário, é marcada pela fluidez, pela liquidez dos conhecimentos. Bauman fala em modernidade líquida, fluida, para marcar a fase em que a modernidade volta-se sobre si mesma (*Ibid.*, p. 12).

No campo dos estudos culturais, Semprini (1999) defende uma posição cujo foco encontra-se no multiculturalismo em oposição ao monoculturalismo. Essa posição respalda as pesquisas em Ciências Sociais que visam fazer crítica à modernidade, caracterizada aqui como uma perspectiva monocultural. É essa base teórica diversificada, que faz a crítica à modernidade, utilizada pela LA contemporânea, que justifica a existência de diferentes denominações de LA: LA Indisciplinar/LA Emergente (MOITA LOPES, 2006); LA Transgressiva, (PENNYCOOK, 2006); LA da Desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), entre outras.

Como disse acima, meu propósito neste capítulo é clarear o espaço de onde falo, ou seja, da abordagem teórica de LA contemporânea, que, por tratar de questões relativas ao sujeito social, num contexto específico, deve ser estudada como uma área de estudo aplicada pertencente às Ciências Sociais, uma LA que visa repensar formas clássicas de produção de conhecimento e se engajar em formas de produção de conhecimento mais responsivas. Essa abordagem de LA é encontrada na LA Indisciplinar, proposta por Moita Lopes (2006).

2.1.1. – Por um percurso na construção da LA Indisciplinar

O foco, neste trabalho, está na abordagem de LA Indisciplinar, apresentada por Moita Lopes (2006). Agora, objetivo apresentar um percurso dos estudos em LA que acredito ter contribuído para a construção dessa abordagem de estudo. Para uma melhor explanação sobre os discursos que contribuíram e que contribuem para a construção desse projeto de pesquisa no campo de estudos da LA, sigo o percurso metodológico apresentado por Moita Lopes (2009), fazendo, quando entender necessário, inserções de posicionamentos de outros estudos, a fim de que se possa melhor compreender como essa área de investigação se constitui no que atualmente é denominado de LA Indisciplinar.

Pretendo, com isso, muito mais que, simplesmente, engendrar um percurso histórico da própria LA, enfatizando marcas temporais de sua evolução. Pretendo revisitar discussões teóricas, construídas dentro do campo da LA, construções que, dependendo dos posicionamentos assumidos pelos pesquisadores, ajudam a entender as construções teóricas que caracterizam a LA Indisciplinar. Agindo dessa forma, busco evitar uma ação simplesmente descritivista da LA como campo de pesquisa nos estudos da linguagem. Mesclo e, às vezes, associo as ações teóricas a dados temporais, mas sem perder de vista a intenção de interpretar como se constroem as diferentes áreas de estudo, dentro da LA e como a LA Indisciplinar se constitui numa área de estudo em LA.

Para iniciar o estudo, abordo os diferentes momentos da LA, como apresentado por Moita Lopes (*Ibid.*), tentando especificar que características importantes apresentaram para a construção da LA de base Indisciplinar como área de pesquisa no campo da linguagem e que podem, portanto, caracterizar uma coexistência de características de abordagens distintas dentro da própria LA.

2.1.1.1 – Um primeiro momento de LA: Da LA como aplicação de Linguística

Os estudos da linguagem que caracterizam os primórdios da LA encontram-se diretamente relacionados à necessidade prática de resolver um problema situado: como, por exemplo, possibilitar uma comunicação imediata entre diferentes nações, entre povos falantes de diferentes idiomas, como aconteceu durante a 2ª Grande Guerra. Girard (1975, p. 25), falando sobre o progresso do estruturalismo nos Estados Unidos, diz que o ensino de línguas foi muito influenciado pelas investigações linguísticas de base estruturalista e que esse ensino foi impulsionado “[...] pelas necessidades da guerra que tornava particularmente urgente um ensino eficaz e rápido de um determinado número de línguas”. Após essa exigência emergencial, a LA encarrega-se de transpor essa forma de trabalho com a língua para o contexto escolar, passando a atuar como uma espécie de didática de línguas. Surge, então, o primeiro foco de estudos, de pesquisa: as questões de ensino e aprendizagem de línguas.

Como resultado da vitória dos aliados na Grande Guerra, a Língua Inglesa foi a língua que se expandiu mundo afora, sendo, portanto, a língua que ganhou importância e passou a ser objeto de estudo e foco de pesquisa nas questões de ensino e aprendizagem, suplantando, em termos de ênfase, qualquer outra língua então dominante, como no caso do Brasil, em que o francês predominava como língua estrangeira.

Aproximadamente 20 anos depois, surge a Associação Internacional de LA, em 1964, responsável pelo 1º evento internacional de LA. Nesse momento inicial, ainda não havia uma separação teórica da Linguística e, suas pesquisas eram, mais uma aplicação de estudos linguísticos que estudos de LA propriamente ditos. Esse posicionamento em relação à Linguística era bastante natural devido à importância que os estudos linguísticos possuíam na época. Porém, esse relacionamento com a linguística foi, e em alguns lugares ainda é, o primeiro e um dos maiores entraves para que a LA pudesse se desenvolver como área de estudo. O próprio nome ‘aplicada’ faz com que ela pague um preço alto na sua luta pela independência em relação à Linguística, caracterizando esse momento da LA como aplicação de linguística. Veja o que diz Crystal (1981, p. 39), na segunda metade do século XX:

Quando falo de ‘Linguística Aplicada’, refiro-me à aplicação de metodologia linguística, técnicas linguísticas de análise e descobertas de pesquisa linguística em algum campo não-linguístico. Neste sentido, a linguística é muito mais um meio para algum fim do que um fim em si mesma. Existem muitos destes campos e ainda existe muito trabalho a ser feito. A primeira e mais importante aplicação da pesquisa linguística, é lógico, diz respeito ao campo de Ensino e Aprendizagem de línguas, especialmente, o de ensino de Língua Estrangeira.

Moita Lopes (2009, p. 12/13), referindo-se a esse momento, diz que ela apresentava duas vertentes, as duas entendidas como aplicação de Linguística: “[...] por um lado, aplicava Linguística à descrição de línguas, com é o caso dos livros de Souza e Silva e Koch, de 1983 [...] por outro, ao ensino de línguas, notadamente estrangeiras”. Kleiman (1998) faz uma observação interessante sobre o surgimento da LA no Brasil. Diz a autora que a LA surge um pouco tardiamente no Brasil, motivada, principalmente, pelo interesse em estudar os problemas de ensino de língua materna, no final da década de 60.

Diferentemente do foco embrionário da LA em Língua Estrangeira – LE, no Brasil, as pesquisas em LA tiveram seu maior desenvolvimento em questões de ensino e aprendizagem de Língua Materna – LM. Os problemas detectados foram, inicialmente, objeto de estudo dos linguistas, que aplicaram seus conhecimentos e teorias no sentido de responder aos insucessos do ensino de língua materna. Mas vai ser, justamente, esse espaço de atuação, até então ocupado pelos linguistas, que o linguísta aplicado da década de 80, vai passar a reivindicar. Está aí talvez uma das explicações para a incompreensão de muitos estudiosos entre o espaço de atuação dos linguistas e o espaço de atuação dos linguistas aplicados, o que proporcionou um repensar sobre a área de pesquisa, que se encontrava em fase embrionária e que estava em construção. Assim, ao lado do desenvolvimento de pesquisas no campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, surge, no Brasil, um grande interesse pelo campo do ensino/aprendizagem de língua materna, que passou a ocupar espaço importante nos estudos das pesquisas em LA no Brasil.

A principal característica desse momento dos estudos em LA foi centrar-se em questões de ensino aprendizagem de línguas a partir da aplicação de estudos teóricos advindos da Linguística, evidenciando-se, assim, uma relação de dependência com ela.

2.1.1.2 – Um passo na busca da independência: Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada

A primeira virada nos estudos de LA surge, basicamente, de uma crítica a uma das principais características da LA de então, ou seja, de aplicação de estudos teóricos advindos da Linguística. A crítica a esse posicionamento é que vai provocar o seu próprio desenvolvimento. Essa crítica aparece mais fortemente em Widdowson ao questionar a influência da Linguística, propondo que a própria LA obtenha autonomia como campo teórico dos estudos de ensino e aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2009).

São os primeiros passos no sentido da quebra da relação de dependência com a Linguística. Essa construção, de um espaço próprio de pesquisa, iniciada por Widdowson há quase 40 anos foi sendo realizada passo a passo. Talvez esse tenha sido (e para alguns continua sendo) um dos obstáculos mais difíceis de ser transposto. Para a LA Indisciplinar, como diz Moita Lopes (2006b, p. 17) “A compreensão de que a LA não é aplicação de linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo”.

Moita Lopes (2009) entende que o posicionamento de Widdowson foi de suma importância para a postulação de uma das principais características da LA Indisciplinar, ou seja, um direcionamento no sentido de entender as pesquisas como sendo de natureza interdisciplinar⁷. Segundo ele, Widdowson defende que a LA não é simplesmente aplicação de Linguística, mas uma área de estudo que vai mediar estudos linguísticos e de ensino/aprendizagem de línguas, já que a Linguística não conseguiria, sozinha, dar conta dos problemas e questionamentos do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Esse posicionamento teórico aponta para uma proposta interdisciplinar de estudo, uma proposta incipiente, mas já um início. Desse posicionamento de Widdowson, Moita Lopes (*Ibid.*, p. 17) conclui que “A um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar”.

No Brasil, alguns eventos foram marcantes para a consolidação da LA como área de estudo independente da Linguística, como a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em julho de 1990, com sede na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Uma de suas primeiras conquistas foi a demarcação territorial com a chamada Linguística Geral – LG e a consolidação de algumas linhas de pesquisa, de modo que a voz do linguista aplicado pudesse ser ouvida pelas agências financiadoras de pesquisa do país, além da divulgação da natureza da LA como área de investigação.

Mesmo reconhecendo o passo importante dado por Widdowson nos estudos de LA, eram necessários que outros avanços ocorressem para que a LA atendessem às exigências que se apresentavam à área. Principalmente dois pontos ainda se mostravam bastante conservadores na proposta de Widdowson: a necessidade de um avanço no sentido de sair do campo de análises de questões restritas a contextos educacionais e, ainda, um maior afastamento teórico da Linguística. Não é que se quisesse cortar todos os laços relacionais

⁷ Essa noção de interdisciplinaridade é o que Moita Lopes (2006) chama de interdisciplinaridade, pero no mucho!

existentes entre LA e Linguística, mas sim que esses laços, que pudessem existir, não fossem, primeiramente, de dependências, nem muito menos essenciais. A LA torna-se, então, uma área de estudo interdisciplinar e mediadora.

2.1.1.3 – Ampliando o campo de estudo: Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes da escola

Outro momento importante nos estudos em LA foi quando as pesquisas da área expandiram-se para além dos contextos específicos do ensino e aprendizagem de línguas. Essa expansão caracteriza, portanto, outra virada nos estudos em LA. Moita Lopes (2009, p. 17/18) diz que a LA, ao abandonar a restrição em pesquisar notadamente o contexto de ensino e aprendizagem de LE, começa a construir outro avanço teórico. O autor diz que a LA expande o campo de estudos para pesquisas em contextos diferenciados de ensino e aprendizagem de língua materna, para os estudos sobre letramento, e de outras disciplinas do currículo, focando, também, outros contextos institucionais (mídia, empresas, delegacia de polícia, clínica médica etc.).

Essa necessidade de expandir o contexto de pesquisa faz com que a LA passe, cada vez mais, a buscar outras formas de pensar e atuar, na teoria e na prática. Foi um repensar sobre a própria forma de fazer pesquisa. Os contextos institucionais precisavam ser conhecidos, já que eles passavam a ser significativos para a pesquisa. A LA passava, então, a preocupar-se em resolver problemas práticos de linguagem em contextos institucionais específicos, contextos escolares ou não.

Outro ponto importante que passa a fazer parte dos estudos em LA foi o foco no discurso, a partir da análise sobre como os sujeitos do discurso agiam socialmente por meio da linguagem. Percebe-se, aqui, a influência do que ficou conhecido nos estudos da linguagem como ‘virada discursiva’. É essa a perspectiva de LA apresentada por Moita Lopes (1996, p. 19), ao definir os estudos da LA como sendo “[...] de natureza aplicada em Ciências Sociais, que focaliza a linguagem do ponto de vista processual, de natureza interdisciplinar e mediadora, que envolve formulação teórica e que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista”. Essa visão de que os sujeitos podem agir socialmente via linguagem, chega à LA influenciada, principalmente, pelos estudos de Bakhtin e Vigotsky. E essa visão só foi possível de ser incorporada pela LA devido a sua natureza interdisciplinar.

Podem-se verificar pontos de avanços e pontos ainda merecedores de análises que irão proporcionar outras discussões teóricas dentro da área da LA. A expansão do campo de

análise das pesquisas para além do contexto educacional, a pesquisa situada e a perspectiva de que os sujeitos sociais agem através da linguagem, do discurso, são pontos positivos que ganharam relevo dentro da área, mas há, ainda, um foco na busca pela resolução de problemas, o que acaba demonstrando um vínculo com perspectivas positivistas de pesquisa, já que possui caráter muito solucionista. Está na crítica a este ponto a motivação para que a LA passasse, novamente, por um repensar em suas práticas de pesquisa, repensar que possibilitou a construção de novas agendas.

O Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL, da Universidade Federal do Ceará (UFC), abriu uma linha de pesquisa para a Linguística Aplicada, funcionando desde o ano de 2007. No Edital de Seleção do Programa, que continua com o mesmo texto para a seleção de 2010, encontra-se a Linha de Pesquisa em LA como ‘campo de atuação e aplicação dos resultados de pesquisa desenvolvida pelas diferentes disciplinas linguísticas à resolução de problemas relacionados à produção, percepção, aquisição ou processamento computacional da linguagem natural, ao ensino/aprendizagem de línguas e à elaboração de dicionários, glossários e gramáticas pedagógicas’.

Esse cenário em que as pesquisas em LA passam a fazer parte do programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal do Ceará - UFC é bem semelhante ao próprio desenvolvimento da LA como área de estudos da linguagem. A proposta apresentada no Edital de seleção relaciona-se ao período embrionário da LA. Mas esse cenário já não corresponde à prática de pesquisa do próprio programa, como comprova a programação do IV EnMel, da Universidade Federal do Piauí, UFPI, de novembro de 2009, em que a professora Dra. Livia Márcia Tiba R. Baptista, do Programa de Pós-Graduação da UFC, atuante da linha de pesquisa da LA, participa da mesa redonda ‘Discurso, mídia e política’ com o trabalho ‘Discurso e exclusão/inclusão social’. Essa participação, assim como a atuação da professora no programa, está além do que trata o Edital de seleção. É tarefa, também, deste trabalho de pesquisa fomentar um questionamento sobre outra possibilidade de fazer pesquisas em LA no programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, assim como uma rediscussão sobre o texto do Edital de Seleção.

2.1.1.4 – Outro rumo nos estudos de LA: a Linguística Aplicada Indisciplinar

Um ponto de suma importância que vai marcar os estudos em LA, assim como em outros campos do saber, encontra-se relacionado às profundas mudanças existenciais que

passaram a fazer parte das ações humanas no final do século XX e início do século XXI. Sobre esse momento de repensar da própria existência humana, Furlani (2004, p. 12) diz: “Uma crise cultural ocorre quando ideias, valores, crenças estão sendo questionados, pois o ideário que servia de referencial para a postura humana revela-se inconsistente frente aos problemas criados por uma nova realidade”.

Faz-se necessário, portanto, voltar os olhos para tudo o que foi feito, o que foi produzido, e que acabou causando mal a nós mesmos. Grande parte das atrocidades que assolaram a humanidade tem suas bases em pesquisas que visavam ao bem comum, tese defendida pelos positivistas. Santos (2004, p. 15) diz que o paradigma positivista encontra-se em crise e que essa crise encontra-se na própria base do fazer da pesquisa proposta pelo paradigma, ou seja, na distinção entre sujeito e objeto, entre natureza e sociedade; na redução da complexidade do mundo a leis simples; na concepção da realidade dominada pelos mecanismos deterministas; na ideia de verdade como representação transparente da realidade; na separação absoluta entre conhecimento científico (válido) e outras formas de conhecimento e no privilegiamento das causalidades funcionais, propondo, assim, uma alternativa epistemológica a esse paradigma de pesquisa, um paradigma emergente de pesquisa.

Fomos direcionados a buscar o universal, a não aceitar o híbrido, mas devemos rever isso, questionar essa busca. A contemporaneidade vem desestabilizar esse posicionamento. A proposta de mudança no rumo das pesquisas implica em muitos questionamentos no campo de estudos das Ciências Sociais, principalmente sobre a teorização do sujeito social e sobre os ganhos sociais dessa teorização para a ciência e para a própria humanidade.

Os questionamentos que as Ciências Sociais colocavam à modernidade e as indagações sobre como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo as diferenças que o constituem apagadas no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas foram fundamentais ao fazer o vasto campo das Ciências Sociais e Humanas se reterorizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e **queer**. (MOITA LOPES, 2009, p. 18/19).

O olhar volta-se para o sujeito social, na crítica à visão de sujeito construído pela modernidade, responsável pelo apagamento das diferenças existentes entre eles, apagamento que se encontrava a serviço da manutenção de práticas sociais hegemônicas, discriminatórias que causaram grandes perdas a uma parcela significativa da humanidade. É preciso repensar as formas de fazer pesquisa em Ciências Sociais, criar outras possibilidades de fazer pesquisa. É preciso ouvir aqueles que até então estavam excluídos, pois pode estar aí a possibilidade de

ganhos teóricos e práticos para a própria existência humana. Sobre esse repensar, sobre esse processo de mudanças, Moita Lopes (2009, p. 18) afirma que “[...] no final do século XX e no início do século XXI, as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas pela humanidade, iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, que começaram a chegar à LA”. Essa re-teorização, esse repensar sobre as práticas contemporâneas, foi que levou Moita Lopes a propor uma LA Indisciplinar.

Com a publicação da obra ‘Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar’, em 2006, Moita Lopes abre uma discussão, ou pelo menos torna-a explícita, sobre essa abordagem de LA. Ressentido de que o título da obra pudesse ser mal interpretado, Moita Lopes (2006b, p. 19) explicita quais os sentidos dados ao termo ‘indisciplinar’ inserido no título: Diz o autor que a

LA é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual.

Assim, busca-se um curso para a LA que ultrapasse as barreiras disciplinares, os cânones do conhecimento, busca-se produzir conhecimentos ditos mais responsivos com os sujeitos sociais, conhecimentos que possibilitem compreender o mundo social, ouvindo aqueles que se situam não apenas no centro, mas também na periferia (SANTOS, 2006).

Moita Lopes (2006) chama a atenção para o preço que se deve pagar por assumir essa visão de LA como Indisciplina, já que ela radicaliza o enfrentamento às fronteiras disciplinares que caracterizam as ciências modernas. Mas não será esse só mais um, e difícil, obstáculo que a LA deve enfrentar, como já enfrentou a necessidade de constituir-se como área de estudo independente da Linguística, como já ousou expandir seu campo de investigação para além de contextos educacionais? Não é assim que ela se constitui como área de pesquisa em um constante refazer-se?

Passo, agora, a abordar, de forma mais detalhada, essa abordagem teórica de LA, orientadora de nossa pesquisa e que, portanto, é apresentada como motivo implicador de várias escolhas que realizo, tanto de base teórica, quanto metodológica. Início evidenciando como Moita Lopes (2006b, p. 14) apresenta o que entende por LA Indisciplinar: “Um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”.

Era preciso, para isso, historicizar os sujeitos da pesquisa, recuperar narrativas apagadas pelo projeto modernista.

Assim, os pesquisadores que atuam no campo da LA Indisciplinar podem dar uma grande contribuição para o entendimento de diferentes problemas sociais em que a linguagem assume papel relevante, criando inteligibilidade sobre os discursos referentes a tais problemas. O que se busca com essa forma de pesquisa em LA é criar inteligibilidade sobre um determinado fenômeno social através do discurso. Para se conseguir tal objetivo, faz-se necessário o trabalho com a prática da historicização. Assim é que as narrativas assumem papel importante nessa forma de produção de conhecimento. Elas operam como possibilidade de romper enredos naturalizados, buscando compreender sentidos do passado que possam nos orientar no presente, a fim de que possam ser ressignificados, na construção de futuros possíveis, como propõe Venn (2000).

Uma característica que coexiste desde a primeira virada nos estudos em LA é a sua natureza interdisciplinar. Entretanto, a interdisciplinaridade passa a ser abordada de maneira diferente. Aqui, o que se propõe com essa visão de interdisciplinaridade é que, ao se propor criar uma teoria que passa a ser informada por várias áreas de conhecimento, não apenas se estude sobre esses múltiplos conhecimentos, caracterizadores da interdisciplinaridade, mas que se viva de forma interdisciplinar, que se exerça a interdisciplinaridade no fazer da pesquisa. A interdisciplinaridade é, então, entendida como um modo, importante, de produção de conhecimento que está na base da LA Indisciplinar e que contribuirá no desejo da LA de produzir novos conhecimentos, conhecimentos que estejam na contramão dos discursos da modernidade. Essa vivência interdisciplinar encontra-se nas práticas de produção de conhecimento. Propõe-se a visitar outros campos de saberes, como a história, a sociologia, a geografia, a antropologia, assim como se propõe a participar de discussões de diferentes áreas de conhecimento e, não apenas, como é de costume, das da área da linguagem. Isso é viver a interdisciplinaridade.

Outra característica que continua fazendo parte da LA é a natureza interpretativista da pesquisa. Porém, a LA Indisciplinar ressignifica essa característica. Diferente do momento anterior em que a LA centrava-se na resolução de problemas sociais de uso da linguagem, focando seus estudos nos paradigmas interpretativistas e positivistas de pesquisa (MOITA LOPES, 1996), a LA Indisciplinar volta seu olhar cada vez mais para o paradigma interpretativista, como um paradigma de pesquisa que permite fazer a crítica ao paradigma positivista, abandonando, portanto, qualquer tipo de abordagem positivista. A LA

Indisciplinar, fortemente influenciada por Foucault, passa a ser entendida como uma forma de agir via linguagem. Tucherman (2007, p. 110), diz que o autor francês, ao falar sobre o interpretativismo, diz que “[...] interpretar é agir”.

A LA Indisciplinar possui uma base conceitual advinda de diferentes campos de estudo. O ponto comum a essas diferentes abordagens é o interesse em produzir conhecimentos no campo das Ciências Sociais, tratando de questões relativas ao sujeito social, em contextos específicos, ou seja, historicizando o sujeito social. Para esse campo de estudo, o discurso passa a ser entendido como uma construção social, como uma forma de agir no mundo: “Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a realidade social e a si mesmos” (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

A questão do sujeito, é bom que se diga, não é inserida em LA pelos teóricos que propõem esse repensar sobre as pesquisas modernistas. Ela já é tratada há algum tempo. Widdowson já colocava a questão do outro em seus estudos. Entretanto, tratava-o como sendo apenas um usuário, apagando as marcas caracterizadoras do sujeito, tornando-o um sujeito homogêneo. O que a LA Indisciplinar faz é tornar visíveis essas marcas que foram apagadas, entendendo que o sujeito social se constitui nas práticas intersubjetivas. A linguagem passa a ter um papel central na construção desse sujeito heterogêneo. E esse posicionamento, advindo, principalmente, do campo da cultura e do campo da sociologia, é assumido com base em teorias que fazem a crítica ao sujeito da modernidade, como veremos a seguir e que se encontra na base da proposta da LA Indisciplinar.

No campo da Cultura: Venn (2000) usa o termo Ocidentalismo para fazer uma crítica à modernidade como momento histórico em que uma narrativa particular de sujeito e uma narrativa particular de história são construídas. Partindo do pressuposto de sujeito como agente da história, interessa-se por narrativas que mudem o presente, que reconfigurem o presente como possibilidade de construção de futuros possíveis. Defende a tese de que o pesquisador deve estar envolvido com o conhecimento que produz, assumindo uma atitude responsiva. Semprini (1999), ao tratar sobre a crise da modernidade, utiliza-se da noção de ‘diferença’ como elemento que põe em xeque o projeto da modernidade, apresentando o ‘Multiculturalismo’ como um dos frutos da crise da modernidade. Hall (2006), na mesma linha de Venn (2000) defende que às diferentes formas de instituição do sujeito, têm-se diferentes momentos históricos. Hall (2006, p. 10) apresenta três tipos de sujeito: o sujeito do

Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A visão de sujeito pós-moderno surge, na segunda metade do século XX, com o advento do que ficou conhecido como modernidade tardia ou pós-modernidade, relacionando-se à noção de identidade, que se caracterizou pela desagregação e pelo deslocamento do sujeito moderno.

No campo da Sociologia, Santos (2004; 2006), tratando sobre a questão da ‘emancipação social’, afirma que ela deve ser reinventada, a partir de um repensar sobre as formas como a modernidade a tratou. O autor, criticando as formas de produção de conhecimento centrado apenas em alguns países do Norte, propõe pensar a ‘emancipação social’ a partir do Sul, ouvindo aqueles que, historicamente, foram excluídos desse processo. Faz uma crítica ao que chamou de ‘Sociologia das Ausências’, que deve ser mudada. O que está ausente deve ser incluído, propondo uma Sociologia Insurgente que substituiria as práticas monoculturais da modernidade.

Bauman (2001, p. 13) defende que o que está acontecendo hoje é “[...] uma redistribuição e realocação dos poderes de derretimento da modernidade”. Para ele, o foco mudou do sistema para a sociedade, do nível macro para o nível micro do convívio social. A pós-modernidade relaciona-se com uma mudança essencial nas relações de poder entre aqueles que estão no topo e os que estão na base da pirâmide social. Agora, os poderosos evitam o durável, o estável, enquanto os que estão na base lutam, desesperadamente, por esse objetivo. Mas para reforçar o meu interesse em trabalhar essa posição teórica, vou concluir o pensamento sobre essa possibilidade de trabalho no campo da LA citando Fabrício (2006, p. 48) que, falando sobre a ‘desaprendizagem’ como uma possibilidade de construção de conhecimento, diz que a LA se encontra em um momento de reflexão sobre suas bases epistemológicas, a partir da compreensão de três pontos:

1 – de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva; 2 – de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social; 3 – de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

É desse espaço teórico que este trabalho é orientado. Entretanto, como busco compreender, como busco criar inteligibilidade sobre o processo de valorização da profissão docente a partir da análise da sua construção identitária, faz-se necessário um estudo mais

detalhado sobre o fenômeno da identidade nos estudos da linguagem. É a isso que me detenho a seguir.

3 - QUEM QUER UMA IDENTIDADE?

Como abordo a temática da valorização da profissão docente a partir da área de estudo da LA Indisciplinar focando a questão da identidade docente, faz-se necessário apontar que perspectiva teórica referente à identidade possibilita um trabalho nesse campo de estudo. Situo-me no rol daqueles que apresentam uma visão específica de abordagem da categoria da identidade, entendendo-a como uma categoria discursiva, situada, dialógica, constituindo e sendo constituidora do discurso: a identidade como categoria performativa (TADEU DA SILVA, 2008). Para justificar tal posição, Tadeu da Silva apresenta como base de sua construção teórica os estudos de Austin (1990), sobre o poder performativo da linguagem e os estudos de Butler (2008) que usa a abordagem performativa da linguagem de Austin para propor uma abordagem da identidade de gênero sob uma perspectiva performativa. De posse desses estudos, Tadeu da Silva relaciona-os aos estudos de Foucault sobre poder, enfatizando que entre outras possibilidades, essa relação de poder se opera nos usos que fazemos da linguagem, como por exemplo, no uso repetitivo da própria linguagem. Para aprofundar essa visão de identidade como categoria performativa, busco, no linguista aplicado Pennycook (2006), uma visão sobre o aspecto performativo da linguagem e sua relação com concepções teóricas que fazem a crítica da modernidade.

Essa decisão teórica, essa escolha na forma de abordagem com as questões de identidade, (que tem relação com questões éticas e de natureza política) deve-se ao fato de abordar a questão de discurso e de linguagem como propõe a LA Indisciplinar. Nosso problema de pesquisa ‘A existência de um sentimento de desmotivação e de desvalorização dos profissionais docentes’ tem relação com o espaço educacional público, entendendo-o como um espaço social em que, como diz Moita Lopes (2006a, p. 93), a exclusão reina. Entre tantas formas de exclusões construídas nesse espaço social, tais como a de gênero, a de raça, a de sexo, tem-se a referente à profissão. Talvez pelo fato de a grande maioria das escolas públicas serem o lugar da pobreza simbólica (SARLO apud MOITA LOPES, 2006a, p. 93), os profissionais docentes, de escolas públicas, sentem-se membros de uma profissão desvalorizada, frente a outras profissões mais valorizadas pela sociedade brasileira.

Esse sentimento de exclusão social por parte dos profissionais docentes tende a ser naturalizado via discurso, generalizando, homogeneizando identidades profissionais que acabam por reforçar a própria exclusão do profissional docente. Para nós, o discurso de

homogeneização, de universalização de identidades tem origem em discursos maiores, mais generalizantes, tem origem nas grandes narrativas da modernidade, como o discurso capitalista neoliberal no campo da educação que tende a apresentar o governo como promotor, único idealizador, de políticas públicas que visam valorizar o profissional docente, como foi o caso da implantação do FUNDEF, e tende, também a apresentar o profissional docente como sendo o principal culpado pelo insucesso das práticas educacionais. Podemos questionar essa simplificação, essa restrição, através de dicotomias, apresentando Ramos (2003, p. 161), que ao falar sobre a questão da valorização do trabalhador da educação nesses momentos de crise do mundo capitalista faz o seguinte questionamento: “Por que o capital ‘valorizaria’ o trabalhador agora, num momento em que necessita – para sair da crise – explorar-lhe cada vez mais?” Para nós, os discursos não são originados em simples aparatos dicotômicos. Essa dicotomização, entre, por exemplo, os que buscam a valorização e os que não a conseguem, é típica de uma sociedade marcada pela exclusão, pela individualização, pela busca, em nome da razão – bem maior da modernidade -, de um único responsável, seja pelo sucesso ou pelo insucesso de algumas práticas sociais. E o campo educacional é um espaço promissor desse tipo de discurso. Nesse contexto, não é difícil entrarmos em práticas discursivas em processos dicotômicos, tais como: nível disciplinar x nível interdisciplinar; tradição x renovação; sucesso x insucesso, entre outras.

Onde mais as metanarrativas são tão onipresentes e tão ‘necessárias’? Em que outro local o sujeito e a consciência são tão centrais e tão centrados? Em que outro campo os aspectos regulativos e de governo (no sentido foucaultiano) são tão evidentes? Haverá uma outra área em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes sejam tão caramente cultivados? Existirá um outro campo, além da educação, em que binarismos como opressão/libertação, opressores/oprimidos [...] circulem tão livremente e o definam tão claramente? E onde mais a “Razão” reside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? Também não haverá outro lugar em que o papel da intelectual (professora ou acadêmico) seja tão enfatizado, nem outro lugar em que a mudança (do educando, da escola, da sociedade) seja tão ardentemente buscada. (TADEU DA SILVA, 1994, p. 248).

Foco a questão da identidade por entender que vivemos um momento histórico em que as identidades até então tidas como fixas, como permanentes, estão sendo abaladas, questionadas. O percurso se dá, portanto, no sentido de fazer a crítica à visão de identidade pré-formada, centrada em simples dicotomias em que um dos seus membros é tido como ideário e o outro é excluído das práticas sociais. Essa crítica busca voltar seu foco para as identidades (e não identidade) como elementos caracterizadores da diversidade e como sendo

construídas nas práticas discursivas. A partir dessas discussões é que passo a abordar as identidades profissionais docentes como sendo construídas no discurso, assumindo uma característica performativa.

Antes de adentrar, especificamente às teorizações que dão suporte ao tratamento da noção de identidade que sustenta a construção deste trabalho, abordarei, de maneira mais detalhada, dois conceitos que venho utilizando no texto: o de modernidade e o de pós-modernidade. A preocupação maior é não cair naquilo que venho, desde o início, combatendo: a postulação de dicotomias e a construção de novas metanarrativas. Quando me utilizo de questões teóricas que se referem à pós-modernidade para fazer a crítica da modernidade (como faço com a proposta de Semprini ao utilizar os termos multiculturalismo e monoculturalismo), não defendo que a modernidade e a pós-modernidade sejam dois momentos históricos subsequentes, orientadores de construções teóricas que, simplesmente, se opõem, como em dicotomias. São construções teóricas que, muitas vezes se opõem, mas se opõem com o propósito de desestabilizar, questionar, não de excluir. É por isso que prefiro falar em termos de coexistência (CORACINI, 2003; MORAES, 1997). Para um melhor entendimento, específico como trato cada uma.

Deacon e Parker falam sobre a educação entendendo-a como um conjunto de mecanismos de sujeição desenhada para o fracasso (sic), argumentando que novos tipos de sujeitos devem ser simulados com o propósito de recusar simples apelos a esses mecanismos de sujeição. Para isso, os autores postulam um conceito de modernidade que vem ao encontro do que estamos defendendo neste trabalho.

A modernidade pode ser caracterizada como: um agrupamento dinâmico de desenvolvimentos conceituais, práticos e institucionais, associados com a tradição iluminista de pensamento secular, materialista, racionalista e individualista; a separação formal entre o público e o privado; a emergência de um sistema mundial de nações-estados; uma ordem econômica capitalista expansionista e, por último, mas não menos importante, o crescimento de imensos sistemas administrativos e burocráticos de organização social e regulação, tal como a escola (DEACON e PARKER, 1994, p. 97).

Mas é preciso chamar a atenção para o fato de que foi em nome dessa modernidade, dessa busca pela emancipação através da razão que as maiores barbáries foram cometidas contra a humanidade.

A despeito dos avanços da modernidade, o otimismo e a confiança depositados no poder da razão sofreram duros golpes expressos em fatos totalmente desprovidos de

razão, tais como: as guerras mundiais; o extermínio de judeus e ciganos provocado pelos nazistas; o desastre nuclear de Chernobyl; a emigração; o racismo e a xenofobia; a corrida armamentista; as armas nucleares; as políticas totalitárias; a destruição de alimentos para manter os preços etc. (FARIAS, 2006, p. 26).

Esses princípios da modernidade precisam ser revistos, ser questionados. O fracasso desse projeto levou à existência de uma crise da própria existência humana e, principalmente, das perspectivas teóricas que as orientou e que orienta, ainda, uma grande parte das pesquisas contemporâneas. Esse é o posicionamento que assumo e, para justificá-lo (atendendo aos questionamentos feitos na introdução deste trabalho e, fundamentado na visão interdisciplinar da LA Indisciplinar), busco, nos estudos de Semprini (1999), de Hall (2006; 2008) e de Tadeu da Silva (2008), o apoio teórico necessário para tal.

Além desse aparato advindo das teorias culturais, busco em Pereira (2000) uma orientação sobre o uso dos termos pós-modernismo e pós-modernidade e, também, sobre a relação entre esses e a modernidade. Alguns pontos são importantes: pós-modernismo e pós-modernidade são termos equivalentes ou um engloba o outro? Há uma ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade, entendendo-as como dois momentos distintos e subsequentes? Ou o que ocorre é uma coexistência de pressupostos teóricos que levam a uma reflexão, por sua natureza contraditória?

Para discorrer sobre a modernidade e a pós-modernidade, aproximo esses conceitos às noções de monoculturalismo e multiculturalismo postulados pelos estudos culturais, como aponteí acima. Mas volto a afirmar que a crítica que o multiculturalismo faz ao monoculturalismo não visa criar novos modelos imutáveis de pressupostos teóricos capazes de, sozinhos, dar conta de todos os problemas que afligem a humanidade. Não buscamos criar novos sólidos (BAUMAN, 2001).

Para iniciar o percurso sobre a noção de 'identidade', no intuito de chegar a uma conclusão sobre a noção de identidade adotada no trabalho e apresentada acima, trato da questão da identidade como um conceito próprio da modernidade e que, como venho defendendo, precisa ser interrogado. Em seguida, aproximo esse conceito à noção de diferença com o intuito de ampliar o aspecto constituidor, caracterizador da noção de identidade. Após essa etapa, passo a justificar por que entendo a noção de identidade como sendo performada e não pré-formada no discurso para, por último, tratar um pouco sobre a noção de identidade profissional docente dentro dessa proposta de análise que vai sendo construída.

3.1. – IDENTIDADE: um conceito da modernidade?

Para entrar no questionamento acima, de que ‘Identidade’ é um construto teórico da modernidade, foco os estudos de Hall (2006) que relaciona o surgimento da noção de identidade ao surgimento da noção de sujeito. Essa relação possibilitou a Hall fazer uma vinculação do termo identidade com os estudos que caracterizaram a modernidade, especificamente no campo da ciência, com o positivismo. Para explicar esse posicionamento, Hall (*Ibid.*, p. 10) propõe a existência de três concepções de identidade, cada uma com uma concepção de sujeito específica: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno, que correspondem às três concepções de sujeito apresentadas em Hall (2008, p. 103): sujeito da razão, eu inconsciente e eu performativo. É a terceira concepção de identidade apresentada por Hall que faz a crítica à noção de identidade como construto da modernidade, e que veremos com maiores detalhes mais adiante. Vejamos, então, como Hall (2006; 2008), buscando realizar uma crítica à concepção de identidade como um construto da modernidade, a partir da crítica à própria modernidade, apresenta cada uma dessas concepções.

a) A noção de sujeito do iluminismo

Associa-se a essa noção a concepção de pessoa humana como indivíduo dotado das capacidades de razão, senhor de si, centrado e uno. Essas capacidades, inerentes ao indivíduo, desenvolvem-se e permanecem iguais a si mesmas, como algo que marca o indivíduo interiormente e que responde ao desejo insaciável de se ter uma identidade: aquela que o represente para todo o sempre.

Hall (2006, p. 24) afirma ser de consenso acadêmico que a época moderna caracterizou o sujeito como sendo individualista e que na época pré-moderna essa individualização era vivida de forma diferente. O sujeito moderno, senhor de si, heroico, emancipado, racional, com capacidades para conhecer e agir de forma individual, capaz de alcançar feitos maravilhosos, marca uma ruptura com o sujeito pré-moderno. Na pré-modernidade, o sujeito humano não era ninguém, era um ser diminuto. Hall (*Ibid.*, p. 27) apresenta pontos que marcaram essa mudança de perspectiva do sujeito: a Reforma e o Protestantismo, que questionaram a submissão humana às questões religiosas; o Humanismo Renascentista, que colocou o homem no centro do universo; as revoluções científicas, que

possibilitaram ao homem olhar os fenômenos naturais de outra forma; e o Iluminismo que promoveu o homem ao posto de senhor da razão. São esses movimentos que promovem o nascimento do sujeito moderno, e, conseqüentemente, o nascimento da identidade.

A noção de identidade passa a existir quando o sujeito passa a existir, o que autoriza a afirmar que o conceito de modernidade tem ligação direta com o de identidade. Assim, sob essa perspectiva, a noção de sujeito individual, uno, é, sem dúvida, um ganho em relação ao não-sujeito. O que se pretende, com este trabalho, é questionar essa posição de identidade centrada no sujeito da modernidade, o que faço mais adiante.

b) A noção de sujeito sociológico

Nessa concepção, o indivíduo passa a ser visto de maneira mais situada em grandes narrativas caracterizadoras das sociedades modernas, perdendo a sua autonomia, a sua soberania, já que ele passa a se formar na relação com os demais. Hall (2006) cita dois eventos que caracterizam essa posição de sujeito: a biologia darwiniana e o surgimento das novas disciplinas, fazendo com que o dualismo típico do pensamento cartesiano fosse institucionalizado na divisão das ciências sociais entre a psicologia e as outras disciplinas. Esse dualismo, caracterizado, também nos binarismos típicos da modernidade, tornam a diversidade e a complexidade totalmente invisíveis, ocasionando, sempre, a marginalização de um de seus membros. A identidade passa a ser a responsável pela relação entre os sujeitos sociais, como uma espécie de paisagem, e a sociedade “A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura” (*Ibid.*, p. 12).

Mas Hall afirma que as noções de sujeito apresentadas acima, sujeito como senhor da verdade e sujeito como participante de um diálogo com o mundo exterior, mas a partir de um ‘eu real’, seriam sujeitos que possuem uma identidade estável e unificada, e que esses sujeitos estavam se tornando fragmentados e que eles seriam compostos não de uma, mas de várias identidades. Esse processo caracterizaria o surgimento do sujeito pós-moderno, que é o resultado de um descentramento do sujeito do Iluminismo⁸. Assim, Hall propõe a terceira noção de sujeito, chamada de sujeito pós-moderno. “O sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente” (*Ibid.*, p. 12), [...] “o sujeito (e a identidade) é

⁸ Hall (2006) descreve cinco descentramentos: 1- as tradições do pensamento marxista; 2 – descoberta do inconsciente de Freud; 3 – o estruturalismo de Saussure; 4 – o trabalho de Foucault; 5 – o impacto do feminismo tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social.

construído historicamente e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 13). O sujeito, assim, assume identidades diferentes em diferentes momentos ou situações sociais vividas.

c) A noção de sujeito pós-moderno

Essa noção de sujeito será utilizada, por Hall, para questionar a própria noção de sujeito moderno. Hall faz, então, a crítica ao entendimento sobre como o sujeito social foi entendido na modernidade, um sujeito que visava atender ao projeto da modernidade (que não vingou), um sujeito logocêntrico, que apagava qualquer diferença em relação a si, a partir da noção de sujeito pós-moderno.

A visão de sujeito pós-moderno surge, na segunda metade do século XX, com o advento da pós-modernidade, relacionando-se à noção de identidade, que se caracterizou pela desagregação e pelo deslocamento do sujeito moderno, que permanece centrado, capaz de conscientemente transformar o mundo e as pessoas que o rodeiam. “A visão pós-moderna vem provocando, assim, o descentramento final do sujeito cartesiano, que, apesar disso, permanece nas instituições de poder da modernidade” Coracini (2003, p. 241), produzindo um sujeito pós-moderno “[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 12).

Seguindo a intenção de fazer a crítica ao sujeito da modernidade, como fez Hall (Ibid.), apresento os estudos de Semprini (1999, p. 81), uma discussão sobre o multiculturalismo, apresentando-o como “[...] um poderoso movimento de ideias, alimentado por um *corpus* teórico que o mune de base conceitual e de legitimação intelectual”. O autor faz um estudo do que chamou de epistemologia multicultural opondo-a ao que chamou de epistemologia monocultural, como uma crítica aos paradigmas dualistas e realistas que orientam a maioria das pesquisas. Afirma, também, que esses paradigmas devem ser revisitados e problematizados, já que não dão conta de muitos dos problemas das sociedades contemporâneas.

Faço uma relação entre os conceitos de monoculturalismo e multiculturalismo, de Semprini, com as noções de identidade e de diferença que abordo neste trabalho e que veremos com mais detalhe a seguir. Em Semprini, a noção de monoculturalismo volta-se para a eliminação e para a atenuação de qualquer tipo de diferença. A tese é a de que somos todos iguais. Daí o senso comum entender que, por esse motivo, todos os indivíduos têm os mesmos direitos. Já a noção de multiculturalismo coloca a diferença como uma questão central e propõe a tese de que somos todos diferentes, no cerne da temática da identidade.

Com o propósito de melhor explicar as questões do multiculturalismo, Semprini faz uma relação entre essa perspectiva e a perspectiva monocultural, apontando as características básicas de cada uma. Apresenta quatro aspectos principais para a epistemologia multicultural: a realidade é uma construção; as interpretações são subjetivas; os valores são relativos e o conhecimento é um fato político. Contrapondo a essas quatro posições epistemológicas, a epistemologia monocultural apresenta, respectivamente: a realidade existe independentemente das representações humanas; a realidade existe independentemente da linguagem; a verdade é uma questão de precisão de representação e o conhecimento é objetivo.

Apresentada essas duas bases epistemológicas, Semprini passa, então, a defender o multiculturalismo como movimento epistemológico que busca a mudança, a instabilidade, a relatividade como maneiras de pensar que, diferentemente da posição monocultural, visam trabalhar com a tensão e não com o que está previamente fixado, e de que a função da ciência não é simplesmente revelar essa realidade já dada.

O multiculturalismo é entendido, portanto, como uma maneira de repensar essa forma tão arraigada de construir sentidos, como uma proposta de mudança de um paradigma político focado num ideal democrático centrado na igualdade, para um paradigma da ética, já que busca na ética um instrumento que permita questionar modos identitários tidos como naturalizados. Busca apontar outras possibilidades de sentidos e faz isso elaborando críticas à epistemologia a que se opõe, ou seja, ao monoculturalismo.

Para reforçar essas diferenças entre as duas posições epistemológicas, com o propósito de afirmar ainda mais a posição pela epistemologia multicultural, Semprini (1999) expõe alguns conceitos que se apresentam em oposição, por se relacionarem às duas epistemologias que se confrontam. A esse estudo, Semprini (*Ibid.*, p. 90) chamou de ‘as aporias conceituais’, que, pela importância que assumem em nosso trabalho, passo a apresentar, agora, com mais detalhe, principalmente, a 3ª.

1ª aporia – Essencialismo *versus* Construtivismo – Semprini usa o termo essencialismo para criticar a posição monocultural, entre outras coisas, ao fazer referência às questões de identidade. “Para os monoculturalistas, os grupos e as identidades seriam dados objetivos da realidade social” (*Ibid.*, p. 90). O essencialismo é apontado como uma bandeira forte da posição monocultural que serve para justificar as posições que objetivam manter ou legitimar o *status quo*, evitando qualquer possibilidade de mudança. Essa é uma posição extremista, uma espécie de guardião de uma unidade universal tão desejada. Para opor-se a essa visão de essência, Semprini apresenta o conceito de ‘construtivismo’, afirmando que

nessa visão, as “[...] identidades aparecem como o resultado de uma evolução histórica, de escolhas políticas e econômicas e, sobretudo, de interações contínuas – num processo eminentemente dinâmico e transformador – com as outras entidades do espaço social” (SEMPRINI, 1999, p. 91). Se as identidades são resultantes de questões históricas, então, devemos entendê-las como sendo contingentes e, portanto, como sendo construídas em cada momento discursivo.

2ª aporia – Universalismo *versus* Relativismo – esses dois conceitos são apresentados numa relação com a noção de valor. Enquanto no universalismo o que se busca são valores que possam atingir todos os homens, ou seja, um valor absoluto, no relativismo a noção de valor dá espaço à diversidade que é o alvo a ser combatido pelos universalistas, ela, a diversidade, deve ser eliminada. O que Semprini (*Ibid.*, p. 92) defende é que o relativismo é o ponto de onde se pode abordar, se pode criticar o universalismo “O relativismo afirma a impossibilidade de estabelecer um ponto de vista único e universal sobre o conhecimento, a moral, a justiça, ao menos na medida em que existam grupos sociais ou minorias com finalidades e projetos de sociedade diferentes”.

3ª aporia – Igualdade *versus* Diferença – essa aporia é apontada por Semprini (*Ibid.*, p. 92) como sendo a mais importante para o multiculturalismo “Esta aporia está no coração da questão multicultural”. Para este trabalho, ela também vai assumir um papel central. Apresento um tópico à parte para discutir essa aporia conceitual, tratando-a como identidade e diferença. A igualdade é apresentada por Semprini como o grande objetivo monocultural, que disfarça as diferenças, tornando-as invisíveis, num projeto de universalização (que se pode dizer utópico) do sujeito humano. Os defensores da diferença afirmam que esse projeto de universalização é um equívoco, já que sempre excluirá uma parcela da sociedade, como acontece com a postulação dos binarismos, p.e., na relação homem x mulher, ao defender a posição da masculinidade, propondo uma igualdade ilusória, o projeto monocultural assume posição discriminatória, exclusivista. Como as aporias estão interrelacionadas, tratando-se as identidades como construções centradas no diálogo e situadas, impede-se qualquer possibilidade de se olhar para projetos universalistas que englobam indivíduos idealizados, ao contrário, o olhar direciona-se para as práticas situadas em que indivíduos reais atuam com e através da linguagem “Na medida em que um indivíduo não se sente um igual, torna-se impossível haver real igualdade.” (*Ibid.*, p. 94).

4ª aporia – Reconhecimento Subjetivo *versus* Mérito Objetivo – esta aporia tem relação com o campo do ensino. Os multiculturalistas defendem o reconhecimento subjetivo como elemento capaz de aumentar a auto-estima dos sujeitos, já que a literatura dos até então

excluídos passam a fazer parte das atividades escolares. Posição que é rebatida pelos defensores do mérito objetivo que reivindicam, para essa inclusão, critérios de qualidade objetivos.

Ao concluir essa análise sobre a epistemologia multicultural como crítica à epistemologia monocultural, Semprini chama a atenção para a necessidade de uma compreensão mais detalhada dessa epistemologia para que as posições extremistas, tanto dos multiculturalistas quanto dos monoculturalistas, sejam cuidadosamente analisadas. É esse mesmo cuidado que pedimos aos defensores da modernidade e da pós-modernidade.

Passo, agora, a uma discussão central para o entendimento que darei à noção de identidade em nosso trabalho. Das críticas apresentadas por Hall (2006) e Semprini (1999) ao projeto da modernidade, busco compreender como a categoria da identidade relaciona-se com a categoria da diferença, levando em consideração o que disse Semprini, na 3ª aporia conceitual, a partir da proposta teórica de Tadeu da Silva (2008).

3.2. –Da relação entre Identidade e Diferença

Início a discussão com um questionamento sobre o próprio uso do termo identidade. Em Hall (2008), tem-se que o conceito de identidade é um desses conceitos que devem ser questionados, já que tem uma relação direta com o de modernidade. Hall propõe que ele seja trabalhado de forma diferente do paradigma em que foi originado, utilizando o termo ‘identificação’, afirmando que “[...] a identificação opera por meio da *différance*” (*Ibid.*, p. 106). A partir de agora, quando falarmos em identidade, estamos defendendo sua existência como processos identificatórios, ou, como diz Hall, como processo de identificação, já que defendo, como Tadeu da Silva (2008), que as identidades são performadas nas práticas sociais. Assim, a base para se entender identidade de forma diferente está na sua relação com o conceito de diferença, expurgado das teorias modernistas.

Como o nosso espaço de atuação é o espaço educacional, busco, entre tantos teóricos que abordam o fenômeno da identidade e sua relação com a diferença, em Tadeu da Silva uma abordagem de identidade, centrada nas questões multiculturais, que atenda aos propósitos de nosso trabalho, ou seja, abordar a identidade como uma categoria construída no discurso. Tadeu da Silva enfatiza que as questões sobre identidade e diferença têm assumido papel central nas teorias educacionais e até mesmo nas pedagogias oficiais e que, portanto, merecem ser estudadas com mais detalhes por pesquisadores e por profissionais que atuam no

setor educacional. Defende que essa teorização deva fazer parte dos currículos educacionais, já que, para ele, essa temática encontra-se ausente das teorizações da área.

Tadeu da Silva (2008) inicia afirmando que as questões do multiculturalismo têm possibilitado que a diversidade passe a fazer parte dos estudos sobre identidade, mas chama a atenção para o problema de essa perspectiva ter adentrado os muros da escola de forma um tanto ingênua, apresentando a diversidade, em termos de identidade e diferença, de forma naturalizada, cristalizada, essencializada. Para Tadeu da Silva, o que se tem apresentado no contexto educacional é uma “[...] posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada, de respeito e de tolerância com a diversidade e a diferença” (*Ibid.*, p. 73). Ao questionar esse posicionamento, Tadeu da Silva direciona todo o seu estudo sobre as questões de identidade e de diferença. Concordando com o que disse Tadeu da Silva, Oliveira (2006, p. 27), tratando sobre identidade e diferença tendo por base teorias críticas, afirma que é necessário, na crítica às ‘grandes narrativas’, um cuidado na maneira como se aborda a questão da diferença na atualidade. Alerta para a possibilidade de, pleiteando a diversidade, ocultar as desigualdades, ponto base das questões referentes à diversidade. Esse posicionamento possibilitou a postulação da tese do que se convencionou chamar de ‘relativismo total’, em que tudo pode, tudo é possível.

O fato de se reconhecer e respeitar as singularidades de cada cultura, comunidade, grupo, inseridos em uma sociedade globalizada não pode ocultar o fato de que as diferenças existentes em cada uma delas são atravessadas por valores sociais, isto é, o outro – interlocutor ou discurso alheio – também é clivado e valorizado socialmente de forma diferenciada. (*Ibid.*, p. 27).

É importante observar o que foi dito acima para apontar como nos relacionamos com essa questão, ou seja, sobre o tratamento ingênuo da noção de diferença. Chamo a atenção para o fato de trabalharmos com a noção de relativismo como propõe o multiculturalismo apresentado por Semprini (1999), atrelado à noção de ética que é base dos estudos da LA Indisciplinar. É a questão ética que vai limitar o relativismo total, não são todos os significados que são validados. O ético, aqui, tem relação com o ‘outro’, uma relação de responsabilidade. É por isso que dizemos que devemos ser responsáveis por aquilo que produzimos, que devemos nos engajar, já que entendemos que a pesquisa não é neutra, não é isenta de posicionamentos políticos, em novas formas de produzir conhecimento, ditas mais responsivas. Busca-se com esse posicionamento dar voz aos que foram excluídos, como no caso que abordo, os profissionais docentes de escolas públicas. É assim que o ser ético da

pesquisa tem relação com as escolhas que fazemos no decorrer do seu desenvolvimento. Essas escolhas devem ser orientadas por questionamentos como: que tipo de mundo, que tipo de sociedade ajudo a construir com a minha pesquisa? Que consequências têm as escolhas que realizo nos meus estudos? Todas essas escolhas, que nos tornam indivíduos éticos, fazem parte de um processo sempre em construção.

Voltando à questão da relação entre identidade e diferença, Tadeu da Silva diz que numa aproximação inicial, parece ser fácil definir identidade e diferença, definindo-as como: identidade é aquilo que se é, diferença é aquilo que não se é. Nessa perspectiva, tanto identidade quanto diferença tem como referência a si própria, já que existem independentemente uma da outra. Assim, ao dizer que sou brasileiro, eu me identifico como brasileiro e diferencio-me do outro que pode ser, p.e., francês. Existimos, independentemente um do outro. A relação que existe entre identidade e diferença revela-se pela necessidade de nos auto-afirmamos como ‘brasileiros’ como uma forma de negar outra nacionalidade, diferente da nossa. Da mesma forma acontece com a diferença, ao dizer-se que ‘x’ é argentina, nega-se que ela seja italiana, coreana, boliviana etc.

Após apresentar essa discussão, Tadeu da Silva conclui que “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (TADEU DA SILVA, 2008, p. 75). Além de chamar a atenção para a tendência de colocarmos a identidade em posição de destaque, focando a identidade como posição de norma a partir da qual reconhecemos os outros, em que a identidade é a referência, o ponto original relativamente ao qual se define a diferença, Tadeu da Silva propõe, centrado em posições multiculturais, colocar a diferença na posição de destaque, propondo uma conceituação linguística da diferença, em que ela vem em primeiro lugar, como um ato ou processo de diferenciação. Percebe-se, claramente, que é a inserção da diversidade, como propõe o multiculturalismo (SEMPRINI, 1999), que possibilita a crítica à visão ingênua de diversidade que tem adentrado os espaços educacionais.

Tadeu da Silva passa, então, a apresentar como a categoria da diferença tem participação essencial em questões de identidade. Inicia dizendo que tanto a identidade quanto a diferença “[...] são o resultado de atos de criação linguística” (TADEU DA SILVA, 2008, p.76). Essa afirmação tem como propósito chamar a atenção para a natureza construtiva tanto da identidade quanto da diferença, de que somos nós que as construímos no discurso, ou seja, que elas são criações sociais e culturais. Após apontar a relação intrínseca entre identidade e diferença, Tadeu da Silva (*Ibid.*, p.81) afirma que “A identidade, tal como a diferença, é uma relação social”. Agora, Tadeu da Silva chama a atenção para o fato de que ambas estão

sujeitas a relações de poder, ou seja, elas não são simplesmente dadas, mas sim, disputadas. A noção de poder é utilizada por Tadeu da Silva como propõe Foucault (2008). Chamo a atenção para esse ponto apresentado por Tadeu da Silva e que é de suma importância para o trabalho. As identidades (falarei em termos de identidades) ou como propõe Hall (2006) a identificação, não são postas harmonicamente nas relações sociais. Ao contrário, elas são resultantes de conflitos sociais nos diferentes grupos sociais, nas relações assimétricas, nas disputas por espaços sociais privilegiados.

Para clarear o que estou falando, mostro os exemplos dos binarismos apresentados pelo paradigma monocultural, tais como: homem x mulher; branco x negro; heterossexual x homossexual; valorizado x desvalorizado, entre outros, que têm como principal proposta apagar essas relações de poder. Assumo, neste trabalho, a proposta de Tadeu da Silva (2008, p. 81) ao afirmar que “[...] onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está o poder”. Volto aos binarismos apresentados acima para afirmar que sua principal função é trabalhar, na relação de inclusão/exclusão, um dos membros do binarismo que é sempre incluído, avaliado positivamente, servindo como parâmetro em relação aos demais, enquanto o outro é excluído e carregado de um valor negativo. Esse é o grande projeto do paradigma monocultural, que as relações sociais sejam sempre naturalizadas, fixas, buscando-se, assim, navegar em águas calmas. Para mim, o poder já está incluso nesse projeto e não permite tal calmária. “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifestou no campo da identidade e da diferença” (*Ibid.*, p.83).

Como objetivo trabalhar com análise de identidades que, de alguma forma, se constroem nas práticas discursivas situadas e que ganham relevância nas relações sociais em que ocorrem, vejo em Tadeu da Silva um direcionamento que possibilita analisar esse processo. Tadeu da Silva (*Ibid.*) diz que o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: um que tende a fixar e a estabilizar as identidades e outro que tende a subvertê-las e desestabilizá-las. Como elemento que contribui para fixar as identidades, o autor apresenta todos os tipos de essencialismos, característicos do paradigma monocultural. Mas chama a atenção para o processo que é mais interessante, ou seja, “[...] os movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade” (*Ibid.*, p.86). Para exemplificar alguns dos movimentos que conspiram contra qualquer tipo de essencialismo, o autor cita, principalmente, as metáforas que denotam ideia de movimento e os processos de

hibridização⁹. Esse pensamento de Tadeu da Silva encontra-se em consonância com o projeto que a LA Indisciplinar tem defendido, e que sigo, com base também em Semprini (1999), que é apresentar o multiculturalismo como o paradigma que faz crítica ao paradigma monocultural e que busca, entre outras coisas, inserir o outro, o excluído, nas questões da contemporaneidade, através da noção de diferença.

Entendendo que as identidades estão sempre num processo de fixação e de desestabilização e, como já disse antes que objetivo analisar identidades em práticas discursivas situadas, faz-se necessário trazer para a discussão ‘como essas identidades são construídas via linguagem’. Para explicar esse processo construtivo, Tadeu da Silva (2008, p. 89) faz uso do termo ‘representação’, termo que aparentemente não é compatível com o estudo da linguagem de base socioconstrucionista. O autor usa como título introdutório das discussões o seguinte enunciado: “Identidade e diferença: elas têm que ser representadas”. Os estudos de Tadeu da Silva (*Ibid.*, p. 89) são realizados no campo da teoria cultural, afirmando que “Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação”.

Quero, aqui, detalhar um pouco mais essa discussão, já que utilizo como base epistemológica para este trabalho o ‘socioconstrucionismo’ que adota o pressuposto de que o ‘mundo social é construído via linguagem’, ou seja, tanto o discurso como as identidades sociais são construídas socialmente (MOITA LOPES, 2002, p. 196) e não uma representação da realidade social, existente fora da linguagem. Entretanto, utilizo, também, como aparato metodológico, a proposta de análise de Chouliaraki e Fairclough (1999). Fairclough (2001) assume o pressuposto de que o discurso é uma forma de ação e de representação. Essa posição é orientada pela epistemologia do Realismo Crítico.

A compreensão socioconstrucionista do discurso e das identidades sociais fornece, portanto, o arcabouço teórico que possibilita indicar que a análise das práticas discursivas, onde agem os atores sociais, dá acesso aos significados com os quais vivem na vida institucional, na cultura e na história, tornando possível entender como se veem e veem os outros a sua volta, ou seja, suas identidades sociais. (MOITA LOPES, 2001, p.59).

⁹ Hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas... A identidade que se forma por meio de hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traço delas (TADEU da SILVA, 2008, p.87).

Há diferença entre a utilização do termo representação como utiliza Fairclough e representação como utilizam os realistas, p.e., cartesianos. Há, também, uma diferença entre essas duas formas de representação e a proposta de mundo socialmente construído do socioconstrucionismo, como defende Tadeu da Silva e, na qual nossa proposta se insere. Se se construísse um *continuum* cujos pólos fossem, de um lado, elementos que mais apagassem a diversidade dos sujeitos sociais e, de outro, elementos que mais colocassem essa diversidade em evidência, poder-se-ia propor o seguinte quadro:

Quadro 1: Concepções de Linguagem

Realismo	Realismo Crítico	Socioconstrucionismo
Linguagem como representação, como forma de apreensão do real; sujeito uniformizado.	Linguagem como forma de ação e de representação. A realidade é construída e representada via linguagem. Sujeito social, construído, mas também representado, fixado. O real é, assim, acessível via práticas discursivas.	Linguagem como forma de ação. A realidade social, efeito de sentido, é construída no aqui e no agora. Sujeito social construído no discurso via linguagem.

Apresento isso para justificar que reconheço as diferenças entre essas abordagens, mas como o nosso propósito aqui é abordar questões no âmbito de uma LA dita Indisciplinar em que as questões tidas como essencializadas são colocadas no debate para serem questionadas, busco abrir uma possibilidade de aproximação do pressuposto teórico do socioconstrucionismo com o pressuposto metodológico apresentado por Chouliaraki e Fairclough (1999) e que será melhor explicitado, ao abordar as questões de cunho metodológico, num capítulo à parte.

Volto, portanto, à discussão sobre representação em Tadeu da Silva (2008), aproveitando para evidenciar formas diferentes de compreensão do conceito de representação. O conceito de representação, ligado à ideia clássica que orientou e orienta toda uma gama de fazer ciência, está ligado à intenção do cientista de apropriar-se do ‘real’, de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Essa é a busca da verdade objetiva. A verdade, assim, está dada, o que se objetiva é apreendê-la. Quanto mais

conhecimento, mais próximo chega-se dela. Esse conceito de representação como apreensão do mundo social, na busca pela verdade objetiva é questionado por estudos contemporâneos, entre eles, estudos de base cultural, focados no multiculturalismo. Para justificar essa tese, Tadeu da Silva (2008, p. 90) apresenta dois pontos:

A representação é concebida como um sistema de significação, mas descartam-se os pressupostos realistas [...] rejeitam, sobretudo, quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica. [...] A representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante.

Continuando, Tadeu da Silva afirma que a representação, por se efetivar via discurso, sofre, também, dos mesmos efeitos que sofre a própria linguagem, incorporando características desta. Assim, para Tadeu da Silva (*Ibid.*, p.91)

A representação não aloja a presença do “real” ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

O autor aproxima a ideia que tem de identidade e de diferença à forma como trata da representação. Para Tadeu da Silva (2008) e Woodward (2008), ao serem representadas, as identidades se ligam a sistemas de poder. A representação, nesse caso, deve ser analisada como estratégia de poder, já que uma identidade, numa prática discursiva, pode ser representada de uma forma ou de outra dependendo do poder que subjaz ao processo discursivo. “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (*Ibid.*, p. 18). E esse processo de representação deve ser questionado. A representação é entendida como construção de sentido que permeia nossas práticas sociais. Nessa relação entre representação e identidade, Woodward fala em deslocamento: “O deslocamento, aqui, para uma ênfase na identidade é um deslocamento de ênfase – um deslocamento que muda o foco: da representação para as identidades” (*Ibid.*, p. 18).

3.3. Identidade como categoria performativa

Para justificar o uso da noção de representação dentro desse aparato teórico proposto pelos estudos multiculturais, Tadeu da Silva apresenta a noção de identidade e diferença como categorias performativas. A ideia é excluir uma possibilidade de entendimento de representação como descrição, que atenderia a uma visão de identidade como sendo ‘aquilo que é’. Como as identidades são entendidas como construídas nas práticas discursivas, entende-se que elas estão, assim, em constantes construções e transformações. Tadeu da Silva propõe, então, para atender essa ideia, usar o conceito de ‘performatividade’. Assim, a língua é vista no uso. É na prática discursiva que o significado se dá e que a gramática se constrói.

Com o propósito de utilizar esse conceito na análise de identidades, Tadeu da Silva, com base em Butler (1999) que utilizou esse conceito para analisar as identidades de gênero como categorias performativas, passa a defender que as identidades são construídas nas performances discursivas. Seguindo essa linha de pensamento, Pennycook (2006), no campo da Linguística Aplicada, apresenta o que chamou de ‘virada performativa’ como uma característica dos estudos da linguagem, pelo fato de a abordarem do ponto de vista da performance. Diz que seu interesse em relação às questões de identidade é “[...] examinar o aspecto mais particular da virada performativa e a intravisão crucial de que as identidades são performadas em vez de pré-formadas” (*Ibid.*, p. 80). Para Pennycook a linguagem e o discurso são, assim, modos de desempenhar, entendidos como atos identitários, performances contínuas em práticas discursivas sociais. Esse é um dos argumentos utilizados por Pennycook para fazer a crítica ao paradigma monocultural, alinhando-se aos outros teóricos dessa mesma linha que utilizo neste trabalho.

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos linguísticos regulados (*Ibid.*, p. 82).

Tadeu da Silva apresenta um exemplo que marca a construção das identidades: a repetição, ou a possibilidade de repetição: “É de sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção de identidade” (TADEU DA SILVA, 2008, p. 94). Mas, como o processo de construção identitário se dá nas relações sociais e, como toda relação social é uma relação de poder e, ao mesmo tempo de resistência (FOUCAULT, 2008, p.XIV), essa repetição pode ser

interrompida, pode ser questionada e contestada. Isso se dá em atos performativos que reforçam diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades (TADEU DA SILVA, 2008, p.95/96). Assim, para se verificar os atributos identitários, em um discurso, faz-se necessário observar quem está fazendo o quê, com quem e como. Fazendo isso, foca-se no aspecto interacional, dialógico, no sentido bakhtiniano, do processo de construção de identidade: construímos e somos construídos junto com o outro no discurso. Assim, não basta perguntar quem é você?, p.e., mas quem é você naquele contexto, ao agir de tal forma. Como se objetiva atuar dentro de uma perspectiva responsiva de LA, deve-se ter em mente o mundo que se está ajudando a construir e que identidades estão sendo favorecidas nesse processo de construção.

3.4. Ajustando o foco: a identidade profissional docente como categoria performativa

A visão de identidade profissional docente como categoria performativa vai ajudar na construção do conceito de identidade profissional docente para este trabalho. Para ajustar o conceito de identidade profissional à maneira que se adequa ao que venho defendendo, busco, inicialmente, passar por diferentes teóricos que abordem a questão da identidade profissional docente.

Dubar (2001) apresenta uma abordagem sobre identidade profissional que se assemelha à abordagem de identidade que defendo neste trabalho. Diz que as identidades são categorias que se constroem nas práticas sociais e não categorias previamente definidas por determinadas instituições. Dubar (*Ibid.*, p. 155) diz que “As identidades profissionais não são categorias adquiridas para sempre. Como as demais, elas se constroem nas e pelas interações ao longo da vida. Elas se elaboram a partir de um percurso, de uma trajetória que desborda os limites do trabalho”. Dubar defende, portanto, que não existe uma identidade fixa de profissional, aquela que, definida previamente, torna-se alvo e objeto de desejo por parte do profissional docente, defende que as identidades profissionais, como a docente, são construídas nas práticas interacionais, durante toda a nossa vida.

Schaffel (2000, p. 102), falando que as identidades profissionais se projetam em relação ao trabalho e em relação ao indivíduo e o seu projeto de futuro, diz que esse ato é um processo de “[...] socialização que se constitui em um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação”. Diz ainda que o processo identitário dá-se de duas formas: a biográfica, em que as identidades sociais e profissionais são construídas a

partir de categorias dadas pelas instituições, numa relação de pertencimento (a escola, a família etc.) e a relacional, em que as construções identitárias são associadas a saberes, competências e auto-imagens. Especificamente falando sobre a identidade profissional do professor, Schaffel (2000, p. 109) diz que “O conceito de identidade profissional relacionado ao modo ocupacional do professor integra os estudos que dizem respeito à socialização profissional, que se centram nos processos de adaptação do professor ao meio profissional”.

Já Garcia (2008, p. 37) diz que “A identidade, como categoria, sugere um conjunto de atributos adjetivadores e qualificadores que sejam capazes de caracterizar e descrever o que é ser professor, e como se reconhece alguém como sendo um profissional do ensino”. Para ela, ao designarmos caracteres ou atributos como sendo específicos do trabalho docente, estaremos falando de identidade do profissional docente e, este processo é construído pelas políticas públicas educacionais de formação e, segundo a autora, propostas pelas diretrizes governamentais. Nesse processo, projetam-se identidades idealizadas, pré-construídas, resultantes de embates ideológicos entre setores da sociedade, nesse caso o educacional, e o Estado, sendo que a palavra final é sempre do Estado. Quando se abordam questões sobre a profissão docente, muitas discussões são travadas, mas quem apresenta propostas de valorização profissional é sempre o Estado, através de políticas públicas, como se essas propostas, que quase sempre são alteradas, modificadas, não atendidas em sua essência, fossem exclusivas dele.

Oliveira (2006), analisando as identidades pedagógicas dos profissionais docentes de língua materna que circulam na instituição escolar, chega à conclusão de que: “A identidade profissional dos professores não é algo fixo, imutável, muito menos uma propriedade” (*Ibid.*, p. 28). Esse trabalho é realizado a partir da análise do papel do outro no processo de construção de identidade. Para tratar da noção de identidade, Oliveira faz referência a Bernstein ao falar sobre dois tipos de identidades: Identidades Pedagógicas e identidades Locais.

Essas identidades constituem discursos [...] práticas discursivas que vão orientar práticas sociais, qualificando a natureza das relações intersubjetivas, as quais, mediadas pela linguagem, vão possibilitar a representação e construção de processos identitários (*Ibid.*, p. 29).

Após apresentar pontos referentes a cada um dos dois tipos de identidades, tendo como referência a linha temporal, centrando a primeira no tempo passado e a segunda, no futuro, a autora conclui que:

No caso da identidade do profissional docente de LM, pensamos que a literatura específica não nos autoriza ainda a afirmar a existência de processos de construção de tais identidades, no máximo, poderíamos dizer que está se construindo uma cultura de resistência ao estabelecimento, ao cânone, mas ainda sem se constituir como uma tradição. (OLIVEIRA, 2006, p. 33)

Essa conclusão a que chegou Oliveira permitiu-me tomar dois posicionamentos: o primeiro seria de que é melhor, então, como defendo, falar em termos de convivência de identidades em estado de tensão; o segundo, diretamente relacionado ao primeiro, seria de que não se trabalha com a noção de tradição como algo que possibilita a estabilização, a fixidez.

Lyra (2009) apresenta um estudo que visa caracterizar o profissional docente. Faz um histórico em que apresenta um primeiro momento no qual a função de ensinar, própria do professor, encontrava-se sob a responsabilidade da igreja, passando-se a um outro momento em que o Estado assume tal responsabilidade. Diz que o profissional docente só adquire a identidade profissional quando toma consciência do seu trabalho enquanto parte integrante de um grupo profissional. Centrado na noção de ‘representação social’ de Moscovici, Lyra, em suas análises de entrevistas com professores, verifica a ocorrência de três imagens dominantes: a de professor condutor do futuro, a de doutrinador e a de desamparado. Na primeira imagem, com maior predominância, o professor é apresentado como agente transformador da situação social de seus alunos, como responsável pela ascensão social destes. Na segunda, o professor é apresentado como o responsável pela formação moral dos alunos. E, na última, o professor é apresentado como membro de uma profissão desvalorizada, encontrando-se em situação de desamparo social. Lyra apresenta, ainda, que as melhorias da profissão docente são decorrentes da implantação de políticas públicas, como a Constituição Federal de 1988, que resgatou a figura do concurso público para ingresso na profissão docente pública, a formação continuada e a elaboração de Plano de Cargos e Carreira. Aponta, também, que essas melhorias são resultantes de uma reivindicação dos órgãos de representação do profissional docente, como os sindicatos e não uma simples boa vontade governamental.

Lima (2003), analisando textos escritos para o concurso ‘O professor escreve sua história’, identificou a presença de duas formações discursivas (FD) conflitantes. Uma que representaria uma imagem idealizada do fazer docente, um lugar de poder com grande prestígio social, e outra que comportaria o discurso de desvalorização do profissional docente. Postula ainda que “[...] talvez esse discurso de desvalorização do professor seja o de mais alta

incidência na sociedade atual, no que se refere à instituição escolar” (LIMA, 2003, p.258), merecendo, portanto, uma atenção maior. Para a autora, ambas as imagens são idealizadas pelos professores. A primeira vê a imagem idealizada do professor prestigiado socialmente, e a segunda, mesmo reconhecendo-se socialmente excluído, diz que o professor projeta no aluno o seu desejo de transformação social. Se o profissional docente vê-se como um sujeito desvalorizado socialmente “[...] ele transporta seu objeto de desejo para a possibilidade de ser um instrumento de realização pessoal de seus alunos, almejando, por essa via, reafirmar sua importância social” (*Ibid.*, p.265). Partindo do ponto defendido por Lima, de que as duas imagens, tanto a de valorização como a de desvalorização são idealizadas, passo a defender a tese de que as duas construções têm natureza exclusiva, contribuindo para o aumento do sentimento de exclusão social e de falta de prestígio com a profissão docente.

Eckert-Hoff (2003) questiona a tese de que ainda é comum nos cursos de formação profissional, o direcionamento para a identificação da imagem do profissional docente tida como fixa a partir de características comuns. Por meio da análise de discursos da própria história de vida do profissional docente, ela visa desconstruir essa tese. Parte de um deslocamento do sujeito cartesiano, centrado, racional, a um sujeito descentrado, fragmentado, evidenciando uma heterogeneidade constitutiva do sujeito. A autora diz preferir usar o termo ‘identificação’ em vez de identidade, já que a noção de identidade carrega a ideia de um sujeito totalizante e homogêneo, que não leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constitui. Postula, assim, a existência de momentos de identificação em constantes movimentos, que a identificação constrói-se na heterogeneidade e que há dentro de nós identidades contraditórias. Este procedimento contribui para um processo de inclusão social, pautado na diversidade, na diferença, bem diferente do anterior.

Garcia; Hypolito; Vieira (2005, p. 48), apresentando a identidade como uma construção, como uma forma de ação na análise da docência, dizem que: “Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos”.

Apresentada a maneira como abordo a questão da identidade neste trabalho e alguns posicionamentos sobre a noção de identidade profissional, mais especificamente de identidade profissional docente, passo, agora, a apresentar como a noção de identidade profissional docente é abordada no trabalho. Defendo a coexistência de dois tipos de discursos que movimentam a construção de identidades profissionais docentes: um discurso que visa estabilizar, fixar, naturalizar identidades profissionais docentes (tanto as que valorizam como

as que desvalorizam), processo que culmina em exclusão social; e, um discurso que visa desestabilizar, desnaturalizar identidades profissionais docentes (tanto as que valorizam como as que desvalorizam), processo esse que culmina em inclusão social. Defendo, ainda, a existência de uma tensão entre esses discursos: os que visam naturalizar e os que visam desnaturalizar identidades profissionais docentes. Essas práticas discursivas podem ocorrer em um mesmo discurso, em um mesmo profissional, como construção discursiva de um mesmo profissional docente, mas em situações discursivas diferentes. Veja o que diz Moita Lopes (2002, p. 199):

É nesse sentido também que as identidades sociais que venhamos a assumir nas práticas discursivas das quais participamos podem ser contraditórias entre si. Considere, por exemplo, como o poder atravessa de forma diferente a relação de uma professora autoritária com seus alunos (sua identidade na instituição) e o papel de submissão da mesma professora em relação ao marido em casa (sua identidade na família). Há, claramente, identidades sociais contraditórias coexistindo na mesma pessoa.

Assim, passo a entender a noção de identidade profissional docente como uma construção discursiva, ou seja, performada no discurso, às vezes, contraditórias que coexistem em estado permanente de tensão.

Da pergunta inicial que deu título a esta unidade do trabalho – *Quem quer uma identidade?* busquei apresentar a forma como abordo a noção de identidade em nossa pesquisa. Passando por diferentes noções sobre o termo, evidencio que não necessitamos de uma identidade, identidade capaz de revelar o sujeito social, não busco a resposta a ‘quem é você?’, busco entender o processo identitário como sendo construído em nossas práticas discursivas, como sendo performado, busco o ‘quem é você?’ em contextos específicos, agindo de tal ou tal maneira. Foco, para esse entendimento de identidade, na noção de diferença, entendendo que se dá, nessa relação, a construção do processo identitário. É desse ponto que abordo as identidades profissionais docentes. Esse aparato teórico sobre a noção de identidade serve de base para buscarmos criar inteligibilidade sobre o processo de construção identitária dos profissionais docentes de escolas públicas brasileiras, como propõe a Linguística Aplicada Indisciplinar.

4. METODOLOGIA

Este capítulo metodológico é construído obedecendo aos seguintes passos: 1 - apresentação da temática da pesquisa e do objeto de estudo; 2 - dos pressupostos básicos da LA Indisciplinar que orientam a pesquisa; 3 - da forma como a LA Indisciplinar se relaciona com o ‘conhecimento’; 4 - da apresentação da proposta teórico-metodológica de Chouliaraki e Fairclough (1999) e 5 - da construção da ‘máquina de análise’ que possibilitou as análises das narrativas docentes. Concluo, apresentando a importância da ‘entrevista’ como método de pesquisa que permite focar a prática discursiva como um processo intersubjetivo que visa à compreensão dos problemas sociais em que a linguagem tem participação direta.

4.1. A temática da pesquisa e o objeto de estudo

Esta pesquisa tem como tema central a questão da valorização profissional docente e como objeto de estudo as narrativas construídas pelos profissionais docentes em torno dessa temática.

4.2. Os pressupostos da LA Indisciplinar

Como esta pesquisa tem como preocupação inicial analisar uma prática social situada, através da análise do discurso, faço uma opção inicial por inseri-la no paradigma das pesquisas realizadas na área de estudo da Linguística Aplicada Indisciplinar, conforme propõe Moita Lopes (2006). Assumo, inicialmente, dois pressupostos básicos da pesquisa em LA Indisciplinar: a natureza interdisciplinar e a base interpretativista da pesquisa, como elementos orientadores e que permitem justificar a utilização das orientações metodológicas presentes em Chouliaraki e Fairclough (1999), orientações advindas de uma das diferentes abordagens da Análise de Discurso Crítica-ADC¹⁰. Esses dois pressupostos são o meu ponto de partida para apresentar uma reflexão sobre a possibilidade de diálogo entre a LA Indisciplinar, orientada pelo enfoque socioconstrucionista, e a proposta de Chouliaraki e

¹⁰ Resende (2009, p. 12) diz que a ADC é um ramo de estudo do discurso com diferentes abordagens. Entre elas, têm-se as abordagens de Norman Fairclough, de Teun van Dijk e de Ruth Wodak. A primeira propõe uma articulação entre a Linguística Sistemico-Funcional e a Sociologia; a segunda estabelece um diálogo entre a Linguística Textual e a Psicologia; já a última volta-se para a Sociolinguística e a História.

Fairclough (1999), orientada pelo enfoque realista crítico. Esse diálogo dar-se-á, principalmente, no fazer da pesquisa, ou seja, na forma como a análise será realizada.

A natureza interdisciplinar da LA surge, inicialmente, da necessidade do entendimento da complexidade dos fatos de linguagem em sala de aula e toma um novo rumo ao ser abordada como uma questão de pesquisa, ou seja, o problema de pesquisa passa a ser entendido como sendo de natureza interdisciplinar. Aqui, o problema motivador da pesquisa – a existência de um sentimento de desmotivação e de desvalorização por parte dos profissionais docentes de escolas públicas – é abordado de maneira interdisciplinar. A interdisciplinaridade em LA assume uma forma de ação, ou seja, o pesquisador passa a exercer a interdisciplinaridade, em vez de simplesmente juntar uma gama de conhecimentos advindos de diferentes disciplinas (MOITA LOPES, 2006b, p. 19). Nesta pesquisa, exerço um posicionamento interdisciplinar, na medida em que, para atingir os objetivos propostos, tenho que transitar por diferentes áreas de conhecimento, tais como: a LA, a ADC, a Educação, a Cultura e a Sociologia. É no meu fazer da pesquisa que essas áreas de estudo vão participando e vão sendo incorporadas, não é uma simples junção, previamente determinada, de diferentes áreas de estudo.

A construção teórica é requerida pela temática em estudo e advém de diferentes áreas de conhecimento, uma teoria participa da construção do conhecimento junto com outras teorias, sem que uma se reduza à outra. Assim, não realizo, no trabalho, ações disciplinares, ou seja, não restrinjo a atuação ao campo de uma ou de outra disciplina, mas sim na fronteira disciplinar, onde apesar de percebermos as barreiras disciplinares, o trânsito entre elas é sempre possível. Essa perspectiva de trabalho, defendida pela LA Indisciplinar, também é central na ADC, como diz Resende (2009) ao apresentar as duas características fundamentais das abordagens críticas nos estudos da linguagem: a interdisciplinaridade e o caráter posicionado.

O outro pressuposto básico sobre a importância das pesquisas em LA Indisciplinar é sua natureza interpretativista. A compreensão sobre a importância que a natureza interpretativista assume nos estudos da LA Indisciplinar pode ser demonstrada observando-se o próprio desenvolvimento da LA, esboçado no capítulo teórico sobre LA. Aqui, a base interpretativista participa diretamente na maneira como o conhecimento é abordado em LA Indisciplinar. Parte-se do princípio de que o conhecimento é construído nas práticas discursivas e de que é a natureza interpretativista que possibilita ao analista posicionar-se frente a essa construção.

O caráter interpretativista da pesquisa implica que o acesso ao objeto de estudo não é realizado diretamente, ele é feito sempre de forma indireta, o objeto de estudo é sempre interpretado. Parto do princípio de que não existe uma única realidade, uma verdade absoluta, entendendo que “[...] os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Há, portanto, uma compreensão de que os fenômenos sociais estão estreitamente ligados aos membros da sociedade. A ação de pesquisa tem relação direta com a participação dos indivíduos em contextos sociais específicos. Nessa ação, o conhecimento é construído.

Como pesquisadora, tento dar conta das interpretações e construções dos que vivem o contexto explorado, mas sem esquecer que também sou participante do mesmo contexto e que meus valores e crenças estão presentes ao pensar o que e como pesquisar. (ROLLEMBERG, 2008, p. 80)

Se o conhecimento é construído a partir das interpretações realizadas pelos indivíduos membros de uma determinada sociedade, então existe a possibilidade de construção de diferentes conhecimentos. Como então validar esses conhecimentos construídos? Tratando dessa questão, Foucault propõe, seguindo a maneira como o filósofo Nietzsche (1999) trata a noção de verdade, a existência de regimes de verdade:

Cada sociedade tem seu regime de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade: o estatuto daqueles que têm o dizer que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2008, p. 12)

As pesquisas de base interpretativista estão cada vez mais ganhando espaço no meio acadêmico brasileiro, principalmente no campo das Ciências Sociais e Humanas. Moita Lopes (1993, p. 2), falando sobre a tradição interpretativista de pesquisa diz: “Hoje se pode falar, pelo menos, dos seguintes tipos de pesquisa na tradição interpretativista: pesquisa iluminativa, pesquisa etnográfica, pesquisa introspectiva, pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa colaborativa”.

4.3. A relação da LA Indisciplinar com o conhecimento

A LA Indisciplinar entende que o fazer da pesquisa encontra-se diretamente relacionado com a forma como nos relacionamos com o mundo social, com a forma como o vemos e como o interpretamos e, principalmente, como nos posicionamos em relação a ele.

Orientada, principalmente, pelas teorias culturais contemporâneas e pós-modernas, a LA Indisciplinar foca seus estudos em questões situadas, questões da prática social, apurando o olhar para as questões particulares, para as micro-práticas, ou como diz Foucault (2008), para os micro-poderes. Foucault faz um paralelo entre o intelectual universal e o intelectual específico, seu propósito é enfocar a importância do local, do contexto histórico, propondo que a função do intelectual específico deve ser reelaborada. Essa reelaboração passa pela necessidade de uma maior relação com o seu contexto de atuação, pela necessidade de um engajamento político com aquilo que produz. Seguindo essa proposta de Foucault, o conhecimento que interessa à LA Indisciplinar é o conhecimento situado. Olha-se para as micro-práticas sem separar homem de mundo social “O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Na análise, tanto a natureza interdisciplinar quanto a interpretativista participam da construção do conhecimento nas práticas discursivas.

4.4. A proposta teórico-metodológica de Chouliaraki e Fairclough (1999)

Antes de apresentar a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999), quero apontar uma justificativa para sua utilização, já que centro este estudo na LA Indisciplinar. Chamo a atenção, inicialmente, como já disse antes, para o fato de esse trabalho não se restringir ao campo disciplinar. Portanto, não busco um alinhamento em que a LA Indisciplinar e a ADC se posicionem.

O principal motivo para a ADC participar de discussões acerca de um problema social cujo ângulo de análise tem origem na LA Indisciplinar é o fato de entendermos que ela, também, tem muito a dizer sobre as questões sociais analisadas sob a perspectiva do discurso. Como isso não seria suficiente para justificar sua participação neste estudo, digo ainda que seu caráter interdisciplinar, seu caráter engajado, seu comprometimento com aquilo que pesquisa já seria suficientes para entendermos que a ADC pode contribuir significativamente com o que proponho estudar.

A metodologia que utilizo para desenvolver o trabalho faz com que aborde questões referentes a pontos originados na ADC e que são ou não utilizados no trabalho. O fato de não utilizar determinados conceitos e perspectivas da ADC não quer dizer que não concordo com suas postulações, já que tenho clareza que não olho o objeto de estudo a partir da perspectiva que a ADC, proposta por Fairclough, olha. Ao utilizar a perspectiva analítica advinda da ADC, busco ampliar as possibilidades de análise da LA Indisciplinar, exercitando, assim, a prática de pesquisa defendida.

A aproximação da LA Indisciplinar com a ADC, principalmente com sua vertente analítica possibilitará um ganho para as análises no campo da LA Indisciplinar. Especificamente no que tange à abordagem aqui adotada, a de Chouliaraki e Fairclough (1999), vejo uma possibilidade de aproximação já que as duas perspectivas partem da detecção de um problema social passível de análise via linguagem, e buscam refletir sobre essa problemática. Há pontos de convergências e pontos de divergências entre elas e são esses pontos que orientam nossas discussões em torno dessa aproximação.

Portanto, é um dos propósitos desse trabalho ir apresentando justificativas para as ações realizadas sempre que elas forem requeridas. Apresento, agora, justificativas para a aproximação entre LA Indisciplinar e ADC, já que sabemos que as bases sustentadoras das duas áreas de estudo são diferentes: aquela centrada no paradigma socioconstrucionista¹¹, esta no Realismo Crítico¹². A escolha pela utilização da proposta teórico-metodológica apresentada por Chouliaraki e Fairclough (*Ibid.*) deu-se devido à possibilidade de entendê-la como uma orientação metodológica utilizada para a investigação de problemas sociais em que a linguagem tem papel central. O próprio Fairclough (2003, p. 179), ao discutir sobre questões de ADC afirma que “Meu objetivo neste capítulo é descobrir a análise crítica do discurso

¹¹ Em Moita Lopes (2003, p. 23) tem-se uma visão sobre como a LA Indisciplinar trabalha com o enfoque socioconstrucionista. Com base na teoria da construção social da realidade na sociologia e na psicologia social, esse enfoque defende que “os significados são compreendidos como resultado dos processos sociointeracionais em que nos engajamos no dia-a-dia no esforço conjunto de entender a vida à nossa volta”.

¹² Em Resende (2009) tem-se uma apresentação sobre o Realismo Crítico, que orienta as pesquisas em Análise de Discurso Crítica. Essa perspectiva teórica afirma que a realidade não pode ser reduzida a nosso conhecimento sobre ela, a uma simples representação; não se tem acesso direto à realidade, ela só pode ser acessada via práticas discursivas. Para realizar a crítica de que temos acesso à realidade social apenas via representação, a autora apresenta uma ontologia que sugere a existência de três extratos da realidade: o potencial, o realizado e o empírico (RESENDE, 2009, p. 20). Segundo essa visão estratificada da realidade social “nossa capacidade de observar efeitos e ações sociais não esgota o que poderia existir ou de fato existe, ou seja, o empírico não é correspondente nem ao potencial nem ao realizado” (RESENDE, 2009, p. 21).

(ACD) como um método que se pode utilizar para a investigação em Ciências Sociais”¹³ (tradução livre).

Vendo então a possibilidade de focar a ADC como um método de análise, busco verificar pontos de aproximação entre a LA Indisciplinar e a proposta de Chouliaraki e Fairclough (ADC): as duas propostas de estudo focam questões de problemas sociais via práticas discursivas: partem da preocupação inicial com a verificação de um problema social decorrente do uso da linguagem. É verdade que olham de forma diferente para o problema detectado, mas partem de um problema de uso da linguagem. As duas, também, após as análises, objetivam realizar uma reflexão sobre o que levou à existência de tal problema social, posicionando-se e apontando possibilidades de superação de tal problema. Novamente, há, também, diferença na forma de apontar as possibilidades de superação do problema; questionam a forma como a ciência de base positivista tem tratado os conhecimentos produzidos em nome da imparcialidade que acreditam caracterizar a própria ciência. Tanto a ADC como a LA Indisciplinar defendem que deve haver um engajamento político com o conhecimento produzido. Sobre esse aspecto de engajamento das pesquisas em ADC, Resende (2009, p. 48) diz:

Por isso a ADC é considerada uma ferramenta para pesquisas comprometidas com objetivos éticos e políticos, uma vez que um objetivo de pesquisa dessa natureza é apontar como certos discursos naturalizam injustiças sociais e dissimulam problemas sociais, e mostrar como isso se realiza em instanciações discursivas concretas, a partir de uma análise minuciosa de elementos linguísticos nos textos.

Entretanto, mesmo percebendo as diferenças, mais de base teórica que metodológica existente entre esses dois enfoques de pesquisa, entendo que a proposta metodológica de pesquisa (que adoto como uma proposta aberta) apresentada por Chouliaraki e Fairclough (1999) pode ser utilizada nas pesquisas em LA de base Indisciplinar, como defendo neste trabalho.

Apresento outras justificativas, mais pontuais, ao evidenciar a proposta de Chouliaraki e Fairclough (*Ibid.*), que podem contribuir para a ampliação das pesquisas no campo da LA de base Indisciplinar. Essa construção metodológica de pesquisa é um dos possíveis ganhos que busco com a construção desta pesquisa.

¹³ Mi objetivo en este capítulo es descubrir el análisis crítico del discurso (ACD) como un método que se puede utilizar para la investigación en ciencias sociales” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 179).

Como disse anteriormente, busco na proposta teórico-metodológica apresentada por Chouliaraki e Fairclough as bases metodológicas que orientam as análises dessa pesquisa. O que pretendo é, como fez Azevedo (2006) ao colocar a perspectiva teórica de O. Ducrot para funcionar dentro de uma proposta de análise do discurso, colocar a proposta de Chouliaraki e Fairclough para funcionar em conformidade com as orientações das pesquisas em LA de base Indisciplinar.

Fairclough (2001)¹⁴ apresenta um quadro de análise do texto dentro do que chamou de ‘Teoria Social do Discurso’, abordando o discurso como um modo de ação historicamente situado, assim como um modo de representação. “O discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (*Ibid.*, p. 91). Essa proposta foi, posteriormente, reformulada em Chouliaraki e Fairclough (1999).

Na reformulação, Fairclough apresenta, em parceria com Lilie Chouliaraki, um redirecionamento no fazer da pesquisa, enfatizando ainda mais o aspecto social, contextual da análise textual¹⁵. De uma proposta tridimensional de análise (FAIRCLOUGH, 2001), passa-se a uma proposta em que o ponto de partida é um problema social contextualizado que se revela no uso da linguagem e o objetivo final é a compreensão, a explicação e a reflexão crítica sobre o problema, com o propósito de superá-lo. É possível questionar se a proposta de trabalho de Chouliaraki e Fairclough é uma teoria ou um método. Entendo que é teoria e também é método, já que, ao mesmo tempo em que operacionaliza com métodos, constrói teorias sobre a vida social. O próprio Fairclough (2003, p. 179) afirma que busca apresentar a ADC como um método de investigação nas Ciências Sociais. Nesse texto, Fairclough apresenta a ADC como sendo possuidora de duas posições: uma teórica e outra metodológica, descrevendo-as, para uma melhor explanação, separadamente.

Chamo a atenção, porém, para um aspecto que entendo ser relevante: o de que a proposta teórico-metodológica, apresentada por Chouliaraki e Fairclough, é entendida aqui como uma proposta aberta, que trabalha na interface entre o nível micro e o nível macro da análise social da linguagem. Como já afirmei, anteriormente, o foco que importa para este trabalho será dado ao aspecto metodológico, as questões referentes à parte teórica da ADC serão requeridas sempre que houver necessidade de me posicionar frente às semelhanças e diferenças com a posição socioconstrucionista, adotada pela LA Indisciplinar.

¹⁴O texto original “Discourse and social change” é de 1992. Tive acesso a uma tradução coordenada pela professora Dra. Izabel Magalhães e publicada pela Editora da Universidade de Brasília em 2001.

¹⁵A proposta teórica de Fairclough é realizar uma “Análise do Discurso Textualmente Orientada”, em que o texto assume foco de análise.

Passo, então, à apresentação do quadro de análise proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), e que servirá de base para as nossas análises.¹⁶

1. Focar em um problema social que tenha um aspecto semiótico;
2. Identificar os elementos que obstaculizam o problema, abordando-os, mediante:
 - a. A análise da conjuntura social;
 - b. A relação que a semiose mantém com outros elementos da prática particular (ou práticas) de que se trate;
 - c. A análise do discurso:
 - 1 - análise estrutural: a ordem do discurso;
 - 2 - análise interacional:
 - análise interdiscursiva;
 - análise linguística e semiótica.
3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) ‘necessita’, em certo sentido, o problema ou não;
4. Possíveis formas de superar o problema;
5. Refletir criticamente sobre a análise.

Resumidamente, explico como cada etapa é abordada por Chouliaraki e Fairclough, para, em seguida, apresentar a construção da máquina de análise, onde faço os ajustes necessários para sua utilização dentro da proposta da LA Indisciplinar, a partir da percepção de um diálogo entre as duas abordagens:

1ª etapa: identificação de um problema social a partir de um aspecto semiótico;

A ADC foca o seu trabalho em um problema social a partir da análise do aspecto semiótico. Para os autores, a análise dos textos (dos discursos) é importante para se entender como o mundo social se transforma. Olham a contemporaneidade buscando, observar as mudanças discursivas que acarretam sofrimento a determinados grupos sociais, defendendo que as práticas manipulativas devem ser reveladas e transformadas. É, portanto, uma perspectiva fortemente intervencionista, comprometida com a mudança. Os autores

¹⁶A construção que apresento tem, além de Chouliaraki e Fairclough (1999), contribuições de Fairclough (2003); Resende e Ramalho (2006), Ramalho (2006/2007).

partem do princípio de que existe um problema e de que esse problema é prejudicial a um determinado grupo social. Buscam-se identificar, na prática discursiva - entendendo-a como um momento da prática social - o problema e o grupo social que sofre com a sua existência e a quem sua manutenção interessa, identificando, também, como ele se manifesta via semiose.

Como a ADC tem por base os postulados do Realismo Crítico, entende-se que existe uma realidade social construída nas práticas discursivas, que é representada via discurso. Parte-se, então, do princípio de que existe uma realidade dada, que deve ser analisada criticamente, já que essa realidade constrange, obstaculariza a existência de outra representação mais humana. Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam um exemplo que ilustra um problema social revelado pela linguagem, ao afirmar que existe uma 'tendência' no discurso oficial de representar as práticas oficiais como sendo práticas naturalizadas, obstacularizando, excluindo as demais possibilidades discursivas. Assim, a linguagem pode naturalizar práticas sociais que causam mal a certa parcela da humanidade e essas práticas devem ser reveladas e questionadas.

2ª etapa: fase de diagnóstico da análise, de identificação sobre quais obstáculos serão abordados e quais análises serão realizadas.

Esta etapa tem uma relação mais estreita com a proposta tridimensional de análise de Fairclough (2001), já que três análises são realizadas: a análise da conjuntura, em que se busca verificar a configuração discursiva de que o discurso em análise é parte, aqui são inseridas as noções de poder e de hegemonia; a análise da prática particular, em que o discurso é focado como um momento da prática social e, o objetivo desse momento da pesquisa é verificar a relação do discurso com os outros momentos, entendendo essa relação como sendo dialética¹⁷; e a análise do discurso. Quero centrar-me um pouco mais detalhadamente nesta última, devido ao grau de importância que assume na análise. Aqui há um direcionamento para dois tipos de enfoques: um centrado na estrutura e outro centrado na ação, ou seja, um enfoque centrado na estruturação da ordem do discurso e outro centrado nas interações concretas. Na proposta de análise da ADC, entende-se que as estruturas são sempre prévias às ações. São relações assimétricas e que podem acarretar mudanças nas ações, mas podem também sofrer mudanças. Essa relação é de natureza transformacional. Sobre essa

¹⁷ Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 61) apresentam 4 momentos de uma prática social: atividade material, relações sociais e processos, fenômeno mental e discurso.

relação, Resende (2009, p. 29) diz que “Essa assimetria implica também que a relação entre estrutura e ação não é de equivalentes, o que aponta a necessidade de entidades intermediárias. Práticas sociais e posições são conceitos mediadores entre as estruturas sociais e a ação social”. Daí a existência de três níveis de análise. Sobre essa questão, Resende (*Ibid.*, p. 32), focando a noção de estratificação social da realidade (ao afirmar que as estruturas – entidades abstratas – são um conjunto de possibilidades para a realização de eventos, sendo, portanto, um potencial, estando além daquilo que podemos observar) diz que:

[...] a relação entre o que é estruturalmente possível e o que acontece de fato não é simples, eventos não são efeitos diretos de estruturas: a relação entre elas é mediada por entidades organizacionais intermediárias, as práticas sociais. Assim, pode-se dizer que as estruturas, práticas sociais e eventos estão em um continuum de abstração/concretude.

Resende (*Ibid.*, p. 33) apresenta uma figura que estabelece uma relação entre a estruturação social e discursiva, em que a ordem do discurso é o elemento intermediário, entre o potencial dos sistemas linguísticos e os textos produzidos nos eventos discursivos, sendo equivalente à prática social, elemento intermediador entre as estruturas sociais e os eventos. Esses elementos intermediários são os responsáveis pela relação entre linguagem e sociedade. Nesse *continuum* entre abstração e concretude, um dos objetivos da análise do discurso textualmente orientado seria localizar mecanismos sociodiscursivos que bloqueiam práticas sociais emancipatórias, apontando possibilidades de superá-las.

Na esfera educacional, no caso específico de nossa pesquisa, todas as práticas relacionadas à questão da valorização docente constituem uma ordem social da educação. A ordem do discurso seria o aspecto semiótico dessa ordem social. Como diz Magalhães (2001, p. 17) “O conceito de ordem do discurso, apropriado de Foucault, abrange a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade, além das relações entre elas”. Assim, há a possibilidade de construção de uma variedade discursiva, ou uma variedade genérica, originada ou pertencente a uma determinada ordem discursiva. Acompanhando o propósito da ADC de promover mudanças sociais a partir do desvelamento de práticas sociais exclusivas, através da análise de textos, Fairclough (2003, p. 183) aponta a noção de ‘domínio’ como uma característica da ordem do discurso “Algumas das formas de gerar significados são dominantes ou majoritárias numa ordem de discurso particular; outras são marginais, de oposição ou ‘alternativas’¹⁸ (tradução livre). Aqui Fairclough utiliza o conceito

¹⁸ Algunas de las formas de generar significado son dominantes o mayoritarias en un particular orden del discurso; otras son marginales, o de oposición, o “alternativas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 183).

de ‘Hegemonia’ para sustentar a possibilidade de mudança de ‘domínio’, já que defende que uma forma pode ser hegemônica em uma determinada situação social, mas como essa hegemonia pode ser questionada, outra forma pode assumir esse papel.

Nessa etapa da pesquisa, tanto os aspectos contextuais quanto os linguísticos são enfatizados e ambos contribuem na identificação dos obstáculos a serem superados. Busca-se verificar os constrangimentos sociais por determinadas instituições, como a escola, naturalizados pela linguagem a fim de que possam ser superados. Para isso, verifica-se como esses constrangimentos são representados nas práticas discursivas; quais os efeitos dessa representação; como agem no mundo social.

3ª etapa: Neste momento da análise, busca-se verificar se o problema discursivo em análise tem uma função na prática social ou não.

Como a análise tem como um dos objetivos revelar práticas discursivas que omitem, que tornam obscuras outras realidades na relação entre o discurso dominante e o discurso de resistência, é provável que os problemas detectados assumam uma função nesse processo. Por que uns discursos assumem predominância em relação a outros? O exemplo apresentado por Chouliaraki e Fairclough (1999) demonstra bem essa relação em que o discurso oficial reforça uma prática que representa a vida oficial governamental local, que é a prática dominante. Mas percebe-se que essa prática discursiva encontra-se a serviço de uma prática social maior, que objetiva manter uma determinada prática social. Fairclough (2003, p. 187) diz que as questões de ideologia surgem nessa etapa, “O discurso é ideológico na medida em que contribui para manter algumas relações particulares de poder e de dominação”.¹⁹ Há uma percepção, nessa etapa, da diferença entre a prática exercida e de como a prática deveria ser. Como a proposta de análise da ADC tem viés intervencionista, fortalece-se, aqui, o desejo pela mudança e pelo caráter emancipatório da pesquisa.

4ª etapa: É a etapa de sugerir possíveis modos de ultrapassar os obstáculos apresentados.

¹⁹ “El discurso es ideológico en la medida en que contribuye a mantener unas particulares relaciones de poder y de dominación”.

Nessa etapa da análise, apresentam-se outras possibilidades, até então discriminadas, favoráveis a uma mudança na ordem social. De acordo com o exemplo apresentado antes, o foco centra-se em evidenciar as falhas apresentadas pelo discurso dominante e em mostrar as alternativas apresentadas pelo discurso de resistência. Esse processo é demonstrado por meio das contradições da conjuntura.

5ª etapa: Etapa de reflexão sobre a análise realizada

Após a identificação do problema e depois de abordá-lo com propósitos de superá-lo, verifica-se, em certa medida, um objetivo libertador, emancipatório da análise, característicos da ADC. Essa última etapa da pesquisa configura-se na reflexão sobre a própria análise. Como aponta Fairclough (2003, p. 187), faz-se necessário questionar sobre até que ponto a análise é eficaz como uma crítica, se contribui, ou se pode contribuir ou não a um processo de emancipação social. O termo crítico aqui tem um propósito de empoderar os usuários frente aos poderes estabilizados, de grupos dominantes, de processos de manipulação, os quais não são transparentes. É função do analista crítico, fazer as denúncias aos leitores menos esclarecidos. Evidencia-se, também, o engajamento político e ideológico da pesquisa em ADC.

Essas são as etapas de pesquisa propostas por Chouliaraki e Fairclough (1999) e que servem de base para a construção da máquina de análise que apresento a seguir. Não é a única possibilidade, não é a única orientação de pesquisa em ADC, mas, sem dúvida, é uma proposta que contribui, de forma significativa, para as pesquisas que têm como foco o problema social, olhando-o, enquadrando-o a partir do aspecto semiótico. Seu caráter intervencionista faz com que ocorra uma aproximação entre a teoria e a prática. Seu aspecto engajado é, também, outro elemento que faz da proposta uma importante ferramenta para o trato com as questões sociais contemporâneas.

4.5. A construção da máquina de análise

Realizo dois procedimentos nesta etapa do trabalho. Primeiro faço os ajustes necessários na proposta de análise de Chouliaraki e Fairclough (*Ibid.*) para que ela possa trabalhar seguindo os princípios orientadores da LA Indisciplinar; para, em seguida, apontar como as análises são desenvolvidas, tendo por base a máquina construída. Faço isso em cada uma das 5 etapas de análise.

Passo, então, à construção da máquina de análise capaz de contribuir para a investigação dos processos constitutivos das identidades do profissional docente a partir da análise das construções discursivas dos próprios profissionais docentes, referentes à temática de valorização profissional. O propósito e a contribuição que defendo como pesquisador é criar inteligibilidade sobre tais discursos, construindo um sentido possível e não é nosso propósito desvendar ou explicar algo que esteja oculto (MOITA LOPES e FALABELLA, 2005, p. 241).

Como disse anteriormente, parto de Chouliaraki e Fairclough (1999), mas faço alterações, excluindo e inserindo elementos que julgo necessários, a fim de que a máquina de análise possa atuar numa perspectiva de análise que se alinhe às concepções teóricas do socioconstrucionismo que orientam a LA Indisciplinar. O propósito é que a construção da máquina possibilite analisar as identidades profissionais docentes como sendo construídas no discurso, como sendo performadas. Novamente chamo a atenção para o fato de que abordo a proposta teórico-metodológica não como um sistema fechado, como algo indivisível, mas como uma orientação de trabalho que se adequa aos propósitos específicos de cada prática investigada.

Passo, então, à construção da máquina de análise:

1. Foco em um problema social a partir do aspecto semiótico

Assim como a proposta de Chouliaraki e Fairclough (2009), parto, também, de um problema social focando o aspecto semiótico. A diferença que apresento em relação à proposta de análise da ADC refere-se à maneira como o problema é abordado.

A LA Indisciplinar parte do princípio de que a realidade social é construída nas práticas discursivas. “Ou seja, quando se envolvem na construção do significado, as pessoas estão agindo no mundo por meio do discurso em relação a seus interlocutores e, assim, se constroem e constroem os outros.” (MOITA LOPES, 2003, p. 25). Nessa abordagem, o problema social não é entendido como tendo uma existência prévia, mas como algo que é construído no discurso, no aqui e agora. Esse posicionamento não é compartilhado, em sua essência, pela ADC que defende a existência de um problema construído no discurso, mas passível de representação, entendendo a representação como uma forma de se ter acesso à realidade social.

Como a ADC entende que há uma relação desigual de poder, entre diferentes grupos sociais, defende que há, também, diferentes possibilidades de representação do mundo social, por exemplo, a representação de quem detém o poder e a de quem sofre por não deter o poder, ou seja, entendem que os discursos agem na vida social criando relações desiguais de poder. Defende, também, que os discursos manipulam essa relação desigual, o que caracteriza a existência de alguns discursos como sendo carregados de ideologia. Como abordo o discurso, como propõe a LA Indisciplinar, como enredado de poder, a noção que se adota aqui é que todos os discursos são ideológicos. A discordância, portanto, está no fato de que a ADC interessa-se pela substituição de práticas discursivas hegemônicas por outras, que, de certa forma, também podem ser interpretadas como hegemônicas. Nesse caso, pode-se entender que as duas práticas são totalizantes, mesmo entendendo que elas estejam no nível do realizado.

A LA Indisciplinar, influenciada pelas teorias culturais contemporâneas e pelos estudos pós-modernos, muda o foco para a diversidade discursiva, voltando-se contra as práticas totalizadoras, características das ‘grandes narrativas da modernidade’ ou de outras que as possam substituir, reconhecendo que essas práticas, na grande maioria das vezes, passam a coexistir com outras práticas até então excluídas. O foco é, então, na coexistência de diversas práticas, em constante conflito, associada à noção de poder de Foucault (2008; 2001). Está na agenda da LA Indisciplinar, como um propósito, apurar o olhar para essas práticas até então excluídas da sociedade, já que entende que o projeto da modernidade não alcançou o êxito desejado, buscando nelas muitas das explicações para os grandes problemas da humanidade, como diz Santos (2004) ao defender que devemos aprender com o Sul.

Assim, não identificamos um problema social como representante de uma realidade dada e que necessita ser transformada, ou seja, o discurso não será entendido como instrumento capaz de representar uma dada realidade que possa estar a serviço de uma classe dominante, realidade que precisa ser revelada e modificada. O problema social é abordado, aqui, como uma construção social situada, construção social que se dá via discurso (MOITA LOPES, 2003). Entendido dessa forma, o discurso passa a ser instrumento de construção de verdades sociais, ou de ‘regimes de verdade, como diz Foucault (2008, p. 12) “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”’.

Assim, abordo a problemática em torno da questão da valorização da profissão docente a partir das práticas discursivas construídas pelos próprios profissionais docentes. Foco práticas particulares, buscando criar inteligibilidade sobre esse problema social a partir da análise do discurso. Para isso, o discurso é entendido como um instrumento construtor de

realidades sociais que tendem, como diz Tadeu da Silva (2008) a se fixar, a se naturalizar, sem alcançar, porém, esse objetivo, ficando numa espécie de ‘verdade aparente’.

2. Abordando o problema

Nessa etapa da pesquisa, visou identificar possíveis elementos da prática discursiva e social que impedem, que constrem a construção de discursos voltados para engrandecer, para responder aos anseios daqueles que estão sofrendo devido a práticas sociais e discursivas exclusivas, como é o caso dos profissionais docentes do Ensino Fundamental público. Para isso, faço uma alteração na proposta de análise de Chouliaraki e Fairclough (1999). Nela os autores, baseados na noção de estratificação social da realidade, apresentam um momento para a análise do texto, um para a análise do discurso e outro para a análise linguística. Também centrados na definição de discurso como um momento da prática social, apresentam um item referente à análise da relação que o discurso tem com os outros elementos da prática em análise. Como não abordo a realidade social da forma como a ADC propõe, nem o discurso como sendo um momento da prática social, na máquina em construção, o problema em análise é abordado da seguinte forma:

a. Análise da conjuntura

Fairclough, inicialmente, constrói sua proposta de análise de textos influenciado pelas ideias de Foucault. Em ‘Discurso e mudança social’, de 1992²⁰, Fairclough reconhece a influência, principalmente das noções de ‘discurso e de poder’, mas ressalta a diferença entre sua proposta de análise do discurso e os trabalhos de Foucault, criticando o autor francês pelo fato de ele não ter abordado questões de análise textual. O que Fairclough (2001, p.62) propõe é “[...] colocar a perspectiva de Foucault para funcionar [...] dentro da ADTO²¹ e tentar operacionalizar sua percepção em métodos reais de análise”. Talvez Foucault não tenha tido a intenção, em seus trabalhos, de realizar análises linguístico-textuais, não cabendo, portanto, criticá-lo por isso. Entendo, também, que Fairclough, ao propor colocar a perspectiva de Foucault para funcionar dentro de sua proposta de análise de texto, reconhece a importância do autor francês e propõe-se a trabalhar em um espaço não abordado por Foucault.

²⁰ O texto a que tive acesso foi a tradução coordenada pela professora Izabel Magalhães, da UNB, 2001.

²¹ Análise de Discurso Textualmente Orientada.

Nessa parte da análise, dou ênfase não à noção de poder, ligada à noção de hegemonia²², como fez Fairclough, mas à noção de poder, entendendo-a como interligada à noção de verdade, como propõe Foucault (2008, p.12) “O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder”. Fairclough é influenciado por Foucault ao analisar questões referentes à ordem do discurso. Ao defender que a ordem do discurso é a maneira como as diferentes variedades discursivas se interrelacionam em uma rede (FAIRCLOUGH, 2003, p. 183), o autor aproxima-se da proposta de ordem de discurso de Foucault, ou seja, de que a ordem do discurso refere-se a um conjunto de práticas relacionadas a instituições particulares. Aqui, como disse antes, em vez de utilizar a noção de ‘hegemonia’, como Fairclough propõe, focalizo a análise mais em Foucault, utilizando a noção de ‘poder’ e de ‘verdade’ junto à de ‘ordem do discurso’, entendendo a ordem do discurso como as práticas discursivas dentro de uma determinada instituição ou sociedade, além das possíveis relações entre elas. Assim, a análise deve dar conta do evento discursivo em si, entendendo-o como uma prática social, marcado por relações de poder em que verdades são construídas.

A ordem do discurso que será analisada neste trabalho trata das questões da valorização da profissão docente do Ensino Fundamental público de nosso país. Os discursos construídos em torno dessa questão, marcados por relações de poder, têm contribuído para a ampliação do sentimento de desvalorização da classe docente. No meio educacional, é uma das temáticas mais instigantes da atualidade. O foco temático é sempre o mesmo: a valorização da profissão docente. E, em torno dele, diferentes posicionamentos são colocados. Todos esses posicionamentos são tratados, aqui, como construções discursivas, como verdades construídas. Entre os diferentes agentes dessas construções (professores, gestores, alunos, pais, órgãos executores de políticas públicas educacionais) focaremos os discursos construídos pelos profissionais docentes, buscando compreender como constroem a(s) identidade(s) docente(s) e como estas contribuem para a valorização ou para a desvalorização do próprio profissional docente.

b. Análise do discurso – foco na ação, na performance discursiva.

²²Fairclough (2001) usa o conceito de ‘Hegemonia’ de Gramsci para tratar das relações de poder, permitindo focar sobre as mudanças discursivas. Segundo Fairclough (2001, p. 122), “Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas”.

Fairclough (2001, p. 108), ao falar da relação entre a natureza discursiva e extradiscursiva dos textos²³, enfatizando sua força discursiva, diz: “Alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam as pessoas a perder emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas”. Esse é outro ponto que merece destaque, pois quero apresentar os pontos com os quais aproximo as duas abordagens de estudo (ADC e LAI) e aqueles com os quais as afasto. Fairclough ao informar que os textos, como elementos de eventos sociais, acarretam mudanças, faz isso se utilizando da noção de ‘poderes causais’ advinda do Realismo Crítico. “Fairclough (2003) recontextualiza a noção de poderes causais, propondo que textos também têm efeitos causais e que a análise desses efeitos é parte da análise discursiva de textos” (RESENDE, 2009, p. 23).

A noção de poderes causais, poderes que provocam efeitos causais nos textos, ação que é responsável pelas mudanças em nossos conhecimentos, nossas crenças etc., encontra-se ligada à noção de representação, muito presente na ADC. Sendo assim, a ADC trabalha com a possibilidade de uma realidade dada, as estruturas, que são prévias aos eventos discursivos. A relação de causalidade vai permitir que elas possam ser reformuladas, transformadas pelas práticas discursivas.

Resende (*Ibid.*, p. 23), porém, chama a atenção para a necessidade de se esclarecer como a noção de causalidade é tratada na ADC, focando que “[...] não se trata de uma simples causalidade mecânica”. Não são relações estritas entre elementos textuais e elementos da realidade social, uns interligados diretamente aos outros, acarretando mudanças em nossos conhecimentos e em nossas crenças e atitudes, não há regularidade, não é uma simples relação de causa e efeito. Pode-se fazer uma relação dessa noção com a de estratificação da realidade social. Daquilo que é possível de ser realizado (o potencial), o que acontece efetivamente (o realizado) em um dado momento é dependente de que poderes causais são ativados. Os textos possuem, assim, uma força que vai além de sua materialização linguística, não são simples encadeamentos linguísticos. É por isso que se conclui que os textos realizam uma ação social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 111).

Partindo desse ponto, ou seja, de que nossas práticas discursivas são instrumentos pelos quais agimos no mundo social e, já que o propósito maior é entender como as práticas discursivas constroem as identidades do profissional docente, buscando criar inteligibilidade sobre o porquê do discurso de desvalorização do profissional docente ter se naturalizado nas práticas discursivas; para construir esta parte da máquina de análise capaz de possibilitar a

²³ Fairclough usa o termo ‘texto’ para referir-se às práticas discursivas tanto falada quanto escrita (2001, p. 99).

análise dos discursos construídos pelos profissionais docentes, promovo, inicialmente, um diálogo entre três noções: a de ‘força dos textos’ em Fairclough (Ibid.), que abordei anteriormente, a de ‘argumentação’ em Eemeren e Grootendorst (2004) e a de ‘performatividade’, em Tadeu da Silva (2008).

A LA Indisciplinar coaduna com a proposta de Fairclough (2001), entendendo que agimos no mundo social pelas nossas práticas discursivas. Entendo também que nossas práticas discursivas se dão como em um diálogo, como uma forma de interação verbal, em que estamos sempre antecipando ou rebatendo uma opinião, estamos sempre em contato com um outro, mesmo na ausência desse outro, buscando construir significados para as práticas discursivas “A compreensão é uma forma de diálogo” (BAKHTIN, 2004, p. 132). Esse princípio é ao mesmo tempo a base deste estudo e elemento de análise neste trabalho. É ele que possibilita aproximar as três noções citadas acima. É nessa compreensão de práticas discursivas que as identidades docentes são construídas. Nas análises, utilizo-me dessas três noções com o propósito de verificar a interacionalidade nas práticas discursivas, compreendendo que a ação interacional é um discurso que tem força e que constrói, constrói verdades sociais. O discurso é entendido aqui como uma prática social que é performada no próprio momento de interação. Agimos no e pelo discurso.

Olho, nas análises, o aspecto da força dos textos, dos discursos e o aspecto performativo inseridos na noção de argumentação de Eemeren e Grootendorst (2004). Foco as práticas argumentativas nos discursos dos profissionais docentes, entendendo essas práticas como sendo performadas (TADEU DA SILVA, 2008) e como sendo possuidora de uma força (FAIRCLOUGH, 2001) que constrói verdades (FOUCAULT, 2008). Sobre a noção de performatividade como abordo neste trabalho, ver capítulo 3, onde trato da noção de identidade.

F. Eemeren e R. Grootendorst (2004) apresentam um trabalho com a noção de ‘argumentação’ partindo do princípio de que o discurso argumentativo é orientado, ao mesmo tempo, por questões sociais e por questões linguísticas, tratando essas duas perspectivas como interligadas.

Isso significa que as abordagens normativas e descritivas para argumentação deveriam ser bem afinadas uma com a outra. Tal integração sistêmica demanda um

programa de pesquisa que promova uma cooperação interdisciplinar que una as duas abordagens. (EEMEREN e GROOTENDORST, 2004, p. 11)²⁴

A base da argumentação, nessa perspectiva, centra-se numa prática discursiva e se constrói em torno de uma diferença de opinião (*Ibid.*, p. 16), em que se articulam pontos de vista contraditórios (PLANTIN, 2008, p. 63). Esse princípio implica afirmar que não se assume um pensamento como sendo absoluto e definitivo, já que a argumentação se desenvolve em torno de idéias diferentes. A argumentação dá-se no processo de uso da língua, ou seja, para os autores, é na *performance* linguística que a argumentação acontece, sendo esse processo, portanto, social, dialógico e intersubjetivo. Plantin (*Ibid.*) define os estudos da argumentação de Eemeren e Grootendorst como sendo argumentação dialogal.

Os autores focam a argumentação entendendo-a como parte de um diálogo, implícito ou explícito, entre os sujeitos do discurso, ou seja, entendem a argumentação como um processo de uso da língua, uma atividade verbal. Os sujeitos, em suas *performances*, participam de diálogos, em que opiniões são postas. Quando há uma diferença de opinião, um dos sujeitos envolvidos age no sentido de tentar tornar o seu ponto de vista 'aceitável'. É esse processo que caracteriza a argumentação para os autores. E a 'aceitabilidade' é o princípio do processo argumentativo. Para que haja a aceitabilidade, os autores propõem o uso do 'critério de validação intersubjetiva' (EEMEREN e GROOTENDORST, 2004, p. 17).

A validação intersubjetiva possibilita o ajuste entre as diferentes opiniões a favor de um dos sujeitos do diálogo. É a conclusão do processo argumentativo. Aqui, nas análises, aproximo esse critério à noção de 'regime de verdades' de Foucault, presente na noção de construção de conhecimentos. Alguns discursos, em contextos sociais específicos, tendem a assumir aspectos de verdade, num processo de naturalização. Esses discursos são utilizados para justificar a construção de determinadas práticas discursivas. Como analiso os discursos utilizando a noção de regime de verdades, passo a ver essas construções como estando em constante tensão com outros discursos que visam desnaturalizá-los, desestabilizá-los. E esses discursos em estado de tensão pertencem a uma mesma ordem de discurso que, de certa forma, são fonte e destino de todas as práticas discursivas.

²⁴This means that the normative and descriptive approaches to argumentation should be fine-tuned to one another. Such a systematic integration calls for a research program that promotes an interdisciplinary cooperation uniting the two approaches. (EEMEREN e GROOTENDORST, 2004, p. 11).

Esse estado de tensão é um dos pontos principais da pesquisa. Centrado na noção de identidade orientada pelas teorias culturais, como propõem Hall (2008), Tadeu da Silva (2008) e Semprini (1999), foco esse aspecto para enfatizar que vivemos um momento em que os sólidos, como diz Bauman (2001), não se sustentam mais da forma como víamos até então. O que temos hoje é uma convivência de diferentes aspectos, daí a importância de entendermos o mundo a partir da ótica da diversidade. Os vários aspectos sociais, as diferentes representações sociais convivem num constante estado de tensão. E, na linguagem, esse estado de tensão pode ser apresentado nas diferenças de opinião que são postas no diálogo. Olhar para esse aspecto da linguagem é olhar para ela em estado de tensão.

Segundo os autores, no processo de resolução de uma diferença de opinião, que caracteriza a argumentação, pode-se distinguir 4 estágios: a - Confrontação – um ponto de vista não é aceito, estabelecendo-se, assim, a diferença de opinião (o problema). Essa diferença de opinião pode ser estabelecida explicitamente ou pode ficar implícita. b - Início/abertura – inicia-se o processo discursivo intersubjetivo. Os interlocutores (protagonista(s) e antagonista(s)) manifestam-se no discurso, defendendo ou reagindo ao ponto de vista colocado. c - Argumentação – o protagonista coloca ou refuta os argumentos em relação ao ponto de vista e ao antagonista. O antagonista verifica se é aceitável o argumento colocado. Se considerar que não é convincente, em seu todo ou em partes, ele reage ao argumento do protagonista. d - Conclusão – a diferença de opinião é tida como resolvida se as partes concordarem que o ponto de vista colocado pelo protagonista é aceitável e que a dúvida do antagonista foi retirada (nesse caso a diferença de opinião foi resolvida em favor do protagonista) ou que o ponto de vista do protagonista foi revogado (nesse caso a diferença de opinião foi resolvida em favor do antagonista). Ou seja, o estado de tensão criado pela diferença de opinião pode tender a naturalizar-se para um lado ou para o outro. Entretanto, fica claro que nenhum dos envolvidos no diálogo possui a verdade absoluta. O que ocorre é que ao tornar o seu ponto de vista aceitável, numa situação clara de relações de poder, um dos envolvidos no diálogo consegue dar ao seu ponto de vista certa aparência de verdade, mas pelo simples fato de ter sido questionado, por ter posicionamentos diferenciados em relação a ele, sabe-se que essa verdade jamais assumirá aspecto de verdade absoluta.

Como a proposta de Eemeren e Grootendorst tem um viés pragmático, os autores apresentam como base de sustentação da proposta a ‘teoria dos atos de fala’. “A teoria dos atos de fala é idealmente apropriada para oferecer ferramentas teóricas para lidar com comunicação verbal que tem um propósito de resolver uma diferença de opinião em

consonância com princípios pragmático-dialéticos” (EEMEREN e GROOTENDORST, 2004, p. 62).²⁵

Aqui, os atos de fala são entendidos como unidades de linguagem em uso. Os autores defendem que os tipos de atos de fala podem contribuir para a resolução de diferença de opinião nos diferentes estágios da discussão crítica. Apresentam, (*Ibid.*, p.67/8), um quadro que permite verificar os tipos de atos de fala e sua participação nos diferentes estágios de resolução de uma diferença de opinião. O propósito dos autores é apresentar uma análise sobre o processo de reconstrução da argumentação. É essa reconstrução que caracteriza a proposta como sendo uma perspectiva crítica. Os atos de fala performados, nesse processo de reconstrução, são analisados como movimentos argumentativos direcionados a apresentar a resolução da diferença de opinião. Para os autores, todo o propósito da análise argumentativa em práticas discursivas situadas deve centrar-se no intuito de reconstruir o processo de resolução da diferença de opinião “O objetivo da análise pragmática-dialética é reconstruir o processo de resolução de uma diferença de opinião que ocorre em um discurso ou texto argumentativo” (*Ibid.*, 2004, p. 95)²⁶. A análise é um processo de reconstrução, busca-se reconstruir o movimento argumentativo. Nessa busca, constrói-se, também, uma inteligibilidade sobre o objeto de estudo em questão.

Uma análise detalhada dessa proposta indica que a argumentação ocorre num campo em que o conhecimento não pode ser entendido como absoluto, como único, pois, se assim fosse, não permitiria a ocorrência de diferença de opinião. Aqui ela existe. O que ocorre é que na relação intersubjetiva, na prática discursiva situada, há um desejo de que um ponto de vista colocado se torne aceitável. Entendo que esse enfoque de abordagem da argumentação permite o trabalho com práticas sociais não essencializadas, com práticas sociais que permitem olhar a diferença, a diversidade. Portanto, a ‘aceitabilidade’ de uma determinada opinião não será aqui entendida como uma redução de opiniões diferentes a uma única capaz de dar conta de todas as outras, mas, associando essa noção à noção de ‘poder’ e de ‘verdade’ de Foucault (2008), como uma verdade que se sobressai às demais em uma prática discursiva situada, enredada de poder.

Nosso propósito não é aplicar a proposta de Eemeren e Grootendorst em sua íntegra, mas utilizar a ideia de como ocorre o discurso argumentativo, apresentada pelos

²⁵“The theory of speech acts is ideally suited to provide the theoretical tools for dealing with verbal communication that is aimed to resolving a difference of opinion in accordance with the pragma-dialectical principles” (*Ibid.*, p. 62).

²⁶“The aim of pragma-dialectical analysis is to reconstruct the process of resolving a difference of opinion occurring in an argumentative discourse or text” (EEMEREN e GROOTENDORST, *ibid.*, p. 95).

autores. Assim, posso utilizá-la como uma orientação de análise do discurso para que possa observar as identidades docentes construídas.

É, portanto, a partir desses dois aspectos, a conjuntura e a análise do discurso, que a máquina de análise, em construção, contribuirá para a análise de práticas discursivas que tendem a naturalizar, a cristalizar certos aspectos sociais em detrimentos do diverso, do diferente, do múltiplo. Essas práticas são aqui questionadas e analisadas sob a orientação da Linguística Aplicada Indisciplinar.

3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) ‘necessita’, em certo sentido, o problema ou não

Nesse ponto, há uma maior aproximação entre as duas propostas de análise. Entendo que a LA Indisciplinar também assume o ponto de vista de que o problema em análise deve ter uma relevância dentro de determinada ordem social, deve atender a uma necessidade dessa ordem social. Portanto, para justificar este item da análise, apresento a produção do ‘documento referência’ da CONAE (Conferência Nacional de Educação), um documento construído pelos diversos setores da sociedade que se interessam pelas questões educacionais e que está sendo objeto de apreciação por essa mesma sociedade para possíveis alterações. Esse documento propõe-se a possibilitar um espaço democrático que culmine com a construção de diretrizes para as políticas públicas do setor educacional, a partir de discussões colegiadas durante os anos de 2008 e 2009 e que servirá de base para a construção do novo Plano Nacional de Educação que passará a vigorar em janeiro de 2011. Essas discussões são divididas em eixos temáticos, e, o Eixo Temático de nº IV destina-se à questão da ‘Formação e Valorização dos Profissionais da Educação’.

O documento-referência é uma demonstração explícita de que a questão analisada, neste trabalho, em torno da ‘valorização da profissão docente’, está diretamente relacionada a uma questão social maior que diz respeito à própria melhoria da educação em nosso país e que é foco dos debates educacionais na atualidade. Um melhor entendimento do problema da valorização da profissão docente contribui, certamente, para um melhor entendimento da própria educação do país, podendo contribuir, assim, para o seu desenvolvimento, ou seja, é uma questão “necessitada” pela ordem social. Aqui essa temática é abordada a partir dos discursos construídos pelos próprios profissionais docentes. Mais especificamente, olho para os discursos que fazem referência à implantação da Lei 9.424/2006, Lei do FUNDEF, já que essa Lei faz, no próprio nome, referência à valorização do magistério.

4. Possíveis formas de superar o problema

Nesse item da análise há, talvez, a maior distância entre a LA Indisciplinar e a ADC. Não se busca substituir uma determinada prática por outra que a supere, como propõe a ADC. A forma que proponho para atender aos princípios da LA Indisciplinar, neste trabalho (e que deve ser entendida como uma possibilidade de superação do problema objeto de estudo), é entender o problema social como sendo construído em nossas práticas situadas, através do discurso. Proponho, também, entendermos essas construções como coexistindo com construções diversas, com verdades; e que está nas relações de poder, o motivo para a ênfase, para o foco ir de uma a outra construção discursiva. Como disse anteriormente, está na noção de argumentação de Eemeren e R. Grootendorst (2004), ao focarem a questão da diferença de opinião, a confirmação de que verdades convivem em estado de tensão, que há uma tendência, devido às relações de poder, de uma das opiniões ser aceita, de assumir aparência de verdade. Está, em última instância, na criação de inteligibilidade sobre o próprio problema, objeto de análise, uma possibilidade de superá-lo. É a esse propósito que a nos lançamos.

5. Refletir criticamente sobre a análise

Ser crítico em ADC é buscar uma posição emancipatória, pensar na intervenção a partir de uma reflexão que dá aos agentes conhecimentos que lhes possibilitam tal emancipação; seguindo as visões de autores da chamada ‘Escola de Frankfurt’, de tradição neo marxista, como Geuss (1988, p. 8), que enfatiza que uma teoria crítica deve ter três teses:

1 – Teorias críticas têm posição especial como guias para a ação humana, visto que: a – elas visam produzir esclarecimento entre os agentes que as defendem, isto é, capacitando esses agentes a estipular quais são seus verdadeiros interesses; b – elas são inerentemente emancipatórias, isto é, elas libertam os sujeitos de um tipo de coerção que é, pelo menos parcialmente, auto-imposta, a auto-frustração da ação humana consciente.

2 – Teorias críticas têm conteúdos cognitivos, isto é, são formas de conhecimento.

3 – Teorias críticas diferem epistemologicamente de teorias em ciências naturais, de maneira essencial. As teorias em ciência natural são ‘objetificantes’; as teorias críticas são ‘reflexivas’.

A LA Indisciplinar também tem uma intenção emancipatória quando busca valorizar práticas locais, analisando práticas situadas, focando aqueles que se encontram excluídos nas relações sociais, buscando enfatizar alternativas sociais, dando voz, ouvindo os

que estão à margem da sociedade (SANTOS, 2004). Volto a afirmar, porém, a diferença essencial na forma de abordar o problema. Por alinhar-me ao posicionamento dos linguistas aplicados ‘indisciplinados’, busco, como um estudioso da linguagem, a emancipação social, como uma forma de pensar outras possibilidades de vida para os homens, através do discurso, entendendo-o como construtor de ‘verdades’ e não de ‘verdade’. Como em Moita Lopes (2006a, p. 95) que diz ser preciso “[...] um modo de reinventar a vida social e de fazer pesquisa [...]” e que esse processo “[...] envolve a reinvenção da emancipação”, há, aqui, um posicionamento anti-hegemônico por defender a construção da vida social ouvindo as diferentes ‘vozes’, mas sem hierarquizá-las, sem empoderá-las. Sobre essa maneira de entender a emancipação, Moita Lopes (*Ibid.*, p.96) continua “Desse modo, pode-se dizer que há várias emancipações sociais fundamentadas na ética e na politização da vida social”. E esse processo é o que caracteriza ser crítico em LA Indisciplinar.

Assim, o refletir criticamente assume não uma posição de substituição de uma prática por outra, digamos mais humana, como propõe a ADC com base no Realismo Crítico. O refletir criticamente aqui é entendido como a possibilidade de compreendermos que as realidades sociais são construídas e que podemos, portanto, criar inteligibilidade sobre elas. Agindo assim, estaremos agindo criticamente. O mais importante não é ver simplesmente o que está no centro, no poder, mas o que o levou a essa posição. Aqui, o que mais interessa é criar inteligibilidade sobre o discurso de desvalorização do profissional docente, o que levou esse discurso a assumir posição de centro. Isso é ser crítico em Linguística Aplicada Indisciplinar.

O problema social objeto de investigação deste trabalho centra-se na temática da valorização da profissão docente. Como fez Facci (2004, p. 5), ao afirmar que existe um sentimento de desmotivação e de desvalorização nos professores, verifiquei empiricamente, durante o projeto piloto, que os profissionais docentes sentem-se impotentes diante dos diversos problemas enfrentados pela educação na atualidade e que afetam diretamente a sua prática profissional. Essa situação tem contribuído significativamente para o aumento de um sentimento de desvalorização da própria profissão docente. Como profissional docente que sou, sinto-me responsável pela compreensão desse fenômeno que tanto incomoda a sociedade brasileira. Busco dar uma contribuição para um melhor entendimento desse problema social a partir das análises dos discursos produzidos pelos próprios profissionais docentes em torno da temática da valorização profissional, abordando a questão do FUNDEF como uma política pública que objetivou, entre outras coisas, a valorização da profissão docente. Assim, interesse-me por analisar os discursos construídos pelos próprios profissionais docentes em

torno da temática da valorização profissional. Com a análise, pretendo entender como as identidades do profissional docente são performadas e como elas contribuem para a valorização ou desvalorização da profissão docente. Agindo assim, crio inteligibilidade sobre o problema social em questão.

5. AS ANÁLISES

Antes de realizar as análises, faz-se necessário apresentar uma contextualização do campo temático em que a pesquisa se centra. Os discursos aqui analisados giram em torno da questão da valorização da profissão docente. Esta é entendida aqui como política pública, resultante de discussões prévias que culminam num conjunto de ações que visam garantir, sempre, essa valorização. Particularmente, centro-me na política pública do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) pelo fato de ela trazer, explicitamente no próprio nome, uma referência à questão da valorização da profissão docente. Assim é que nas questões-guia há um direcionamento para a construção discursiva que aborda essa temática. Porém, esse discurso perpassa pelos outros discursos, pelas outras políticas públicas que antecederam ou que sucederam o FUNDEF, não se caracterizando, portanto, como discursos descontextualizados, a-históricos, e sim como discursos oficiais sobre a educação, os quais circulam na sociedade e contribuem para a construção identitária do profissional docente. “A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

O FUNDEF não foi uma política pública desgarrada, solta, desvinculada de outras questões do âmbito educacional. Pelo contrário, ele visou garantir conquistas implantadas por outras políticas públicas, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 1996. Portanto, há uma relação estreita entre os discursos dessas políticas públicas oficiais, o que faz com que seja necessário explicitar essas relações antes de realizar a análise dos discursos dos próprios profissionais docentes. Esse procedimento ajuda a compreender melhor a conjuntura social em que esses discursos estão inseridos.

5.1 Contextualizando a questão: Discursos construídos em torno da temática da valorização profissional docente

Com o propósito de contribuir com a análise, busco nesta unidade apresentar um esclarecimento sobre o que trato como discursos construídos em torno da temática do FUNDEF, entendendo-o, como disse antes, como uma política pública de valorização da

profissão docente. “A valorização dos profissionais da educação é um princípio historicamente inserido nas políticas públicas da educação” (LUCE, 2009, p. 3). É visível a atual situação em que se encontra a profissão docente em nosso país. Vivemos um momento em que o sentimento de desvalorização da profissão só cresce, e esse sentimento é construído via práticas discursivas, inclusive dos próprios profissionais docentes. Pacheco (2006, p. 3), ao realizar um estudo sobre como se dá a constituição da identidade de professores e professoras em documentos oficiais, parte da seguinte hipótese:

Minha hipótese é que a identidade docente socialmente menos valorizada, característica dos dias de hoje, foi construída – mesmo que de modo aparentemente indireto – na materialidade de textos legislativos, com o propósito de retirar o poder político de lideranças (talvez questionador e insubordinado) de significativa parcela do professorado, incorporada socialmente e concretizada em narrativas docentes.

Aqui, faço um recorte, focando um objetivo proposto por diferentes políticas públicas do setor educacional do país e que foi amplamente alargado com a instituição do FUNDEF na segunda metade da década de 90, do século passado: a universalização do Ensino Fundamental. O discurso da universalização do ensino, já presente na Constituição Federal de 1988, perpassou por outras políticas públicas como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE, e o FUNDEF, dialogando, também, com o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que entrou em vigor em 2008 e com as discussões da CONAE (Conferência Nacional de Educação), que serviram de base para a construção do novo PNE que passa a vigorar a partir de 2011. Passo, então, a um breve relato sobre cada uma dessas políticas, para, ao final, apontar como elas dialogaram com a temática da valorização do profissional docente.

5.1.1. A Constituição Federal de 1988

A década de 80, do século passado, foi um período de suma importância na história de nosso país. Ela ficou marcada como a década da abertura democrática e da luta pelas eleições diretas em nosso país. Também nessa década, foi promulgada a atual Constituição Federal, de 1988, um dos documentos oficiais de implantação de políticas públicas dos mais fortes que temos. Grandes avanços sociais podem ser sentidos com a promulgação da Constituição de 1988. Na área educacional, ela atendeu antigas demandas e anseios da população, como apontar para a erradicação do analfabetismo, a universalização do

atendimento escolar, a melhoria na qualidade de ensino e a melhor qualificação profissional. O FUNDEF pode ser entendido como uma política pública que visa garantir um direito constitucional, a universalização do atendimento escolar, como assinala o Art. 205 da Constituição Federal que apresenta a educação como um direito de todos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Artigo 205) .

Especificamente em relação à questão da valorização do profissional docente, o Art. 206, diz que o ensino será ministrado com base em oito princípios. Um deles, o 5º, diz que: “A valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Aqui também há um diálogo com a Lei do FUNDEF, já que esta visa, principalmente, valorizar o magistério.

Outro ponto da Constituição que merece destaque é o Art. 214 que faz referência à necessidade de se estabelecer o PNE – Plano Nacional de Educação -, como instrumento de garantia do exposto na Constituição Federal, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento do ensino em todos os níveis, focando especificamente:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade de ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do país.

A Constituição federal de 1988 é o marco regulatório das políticas públicas em educação de nosso país. As outras são efetivadas como garantias do atendimento constitucional. Porém, com a chegada da década de 90, o país passa por uma espécie de reorientação política. Essa reorientação também chega ao setor educacional. Tudo aquilo que havia sido desejado com a Constituição de 1988 necessitava ser reavaliado para que se tornasse efetivamente um ganho social, o que até então não havia acontecido. Esse momento político ficou conhecido como ‘neoliberalismo’. Segundo Viana e Unbehaum (2004, p. 82) a política neoliberal passou a pregar que a educação brasileira não conseguia atingir os objetivos desejados devido, entre outras coisas, à má gestão, à má utilização de recursos

públicos e da inadequação do currículo escolar. É com esse pressuposto que surgem novas políticas públicas para o setor educacional, como a LDB, o FUNDEF e o PNE.

5.1.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96

Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 20-12-1996 pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Com o propósito de reforçar o discurso oficial do setor educacional, a LDB é o documento oficial que abarca todas as questões do setor educacional, passando a ser o documento-referência para todas as ações da área. Após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a LDB revoga todos os textos legais até então em vigor referentes à educação. Esse é talvez um dos primeiros passos no sentido de uma uniformização das orientações educacionais do país. Em seu Artigo 4º, diz que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Já em seu Artigo 3º, diz que o ensino será ministrado com base em 11 princípios, entre eles, o da valorização do profissional da educação escolar. A implantação do FUNDEF foi uma tentativa de garantir a efetivação desses dois artigos. Há, portanto, um diálogo entre essas duas políticas públicas educacionais.

Especificamente sobre a valorização do magistério, a LDB apresenta todo um capítulo destinado a essa questão: Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – Piso salarial profissional;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – Condições adequadas de trabalho.

Parágrafo Único: a experiência profissional é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Segundo Viana e Unbehaum (2004), a LDB, como política pública para o setor educacional, apresenta alguns avanços e recuos. Entre os avanços, aponta: direito à educação para a faixa de zero a 6 anos; acesso e permanência do trabalhador na escola (Art. 32); aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado (Art. 67, II); inclusão do tempo de estudo, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho (Art. 63, III, IV e V). Entre os recuos, aponta: indefinição quanto ao número de alunos por sala de aula: 20 para a Educação Infantil, 30 para o Ensino Fundamental e 40 para o Ensino Médio; não pressupõe a liberdade de organização e associação de estudantes; exclusão do piso salarial para os docentes.

Percebe-se que o discurso construído pela LDB tem como um dos pontos centrais contribuir para a valorização do profissional docente e, o FUNDEF foi implantado com o propósito de garantir esse direito. Entretanto, algumas metas não foram atingidas, como, por exemplo, a universalização do ensino público, restrita apenas ao Ensino Fundamental, parcela do ensino financiada pelo FUNDEF, e a indefinição da quantidade de alunos por profissional docente, quantidade aumentada pela vinculação do repasse financeiro atrelado à quantidade de alunos. Assim, ao contrário do que objetivava a LDB, o profissional docente sentiu-se ainda mais desvalorizado. As salas de aula ficaram mais cheias; os profissionais docentes ficaram com menos tempo livre, para estudar ou para a diversão, e os salários continuaram baixos. Ou seja, o discurso de desvalorização profissional docente continuava forte no âmbito educacional do país. Um avanço apontado como relevante para o profissional docente foi a questão do aperfeiçoamento profissional continuado. Com a LDB, os profissionais docentes passaram a aperfeiçoar-se continuamente. Esse é um grande avanço. Entretanto, dois pontos diretamente ligados à questão do avanço não foram garantidos: o licenciamento periódico remunerado e um ganho salarial após o aperfeiçoamento. É visível que a qualificação dos profissionais docentes melhorou, mas essa melhor qualificação não foi acompanhada de melhores condições de trabalho e de melhores remunerações. Assim, o discurso oficial que busca a valorização do magistério acaba sendo perpassado pelo de desvalorização.

5.1.3. O Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001

Campos e Carvalho (1991), fazendo uma análise sobre a educação nas constituições brasileiras, apresentam o Plano Nacional de Educação como uma meta presente já na carta Magna de 1934, que, em seu Artigo 150, dizia: “Compete à União fixar o plano nacional de educação, compreensivo no ensino de todos os graus e ramos comuns e

especializados e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.” As referidas autoras fazem referência também à Carta de 1988, que traz em seu artigo 214 uma referência ao Plano Nacional de Educação, já com duração plurianual e com objetivos de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e a promover um trabalho humanístico, científico e tecnológico do país.

O Plano Nacional de Educação que está em vigor, e que se encerra agora no final de 2010, tem um histórico bastante interessante. Em 9-11-1997, no 2º Congresso Nacional de Educação (CONED), em Belo Horizonte, MG, foi consolidado o Plano Nacional de Educação, uma proposta da sociedade brasileira. Essa proposta foi apresentada na Plenária da Câmara dos Deputados, como Projeto de Lei nº 4.155/1998, pelo Dep. Ivan Valente. Porém, a União não apoiou essa proposta e submeteu à apreciação dos deputados outro plano, que tramitou como anexo do PNE apresentado pelo Deputado Ivan Valente, sob o nº 4.173/1998. Esse plano, proposto pela União, foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e foi sancionado pelo Presidente em 9-1-2001, como Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001).

Dessa disputa entre a sociedade e a união, pode-se apontar de imediato pelo menos um ponto que causou grandes prejuízos à educação nacional. No plano apresentado no 2º CONED, de Belo Horizonte, foi proposta a gestão democrática da educação com investimentos financeiros em todos os níveis e modalidades de ensino. No aprovado pela União, ficou uma clara priorização do Ensino Fundamental em detrimento dos outros níveis de ensino. Essa proposta reforça o discurso oficial efetivado pelo FUNDEF que se encontrava em vigor, evidenciando o diálogo entre essas duas políticas educacionais.

5.1.4. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Lei 9.424/96

O FUNDEF caracterizava-se como um Fundo financeiro. Instituído através da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998, como um Fundo de distribuição de recursos com o propósito de organizar os investimentos públicos na educação de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, excluindo os demais níveis de ensino.

O FUNDEF vem confirmar as políticas de financiamento público para o setor educacional. Para a União, um dos grandes males da educação em nosso país era a má utilização do recurso público, era necessário utilizar melhor e de forma mais explícita os recursos injetados no setor educacional e o FUNDEF tinha esse papel. Essa política tem forte influência de preceitos do neoliberalismo. Para a política neoliberal, o problema não era de incremento de novos recursos, mas de uma melhor utilização dos já existentes. Tese que acabou criando sérios problemas ao setor educacional. Diferentemente do proposto pela sociedade na 2ª CONED, que visava destinar mais recursos à área educacional, o FUNDEF resumiu-se apenas em uma redistribuição dos recursos já destinados à educação pública do país e não em um incremento de novos valores.

O prazo de validade do FUNDEF foi de 10 anos (1998 a 2007). Ao seu final, percebem-se grandes avanços quantitativos, alcançando um número de matrículas de 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola, atendendo o desejo de universalização do Ensino Fundamental, mas apresentando pouquíssimos ganhos de qualidade no ensino do país. No próprio nome do FUNDEF vem inscrito o desejo de, como política pública educacional, valorizar o magistério, devendo, portanto, contribuir para a valorização da profissão docente. No seu artigo 9º, o Fundo aponta três princípios que, no prazo de até 6 meses, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam consolidar:

1. A remuneração condigna dos professores do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício do magistério;
2. O estímulo ao trabalho em sala de aula;
3. A melhoria da qualidade do ensino.

Como o Fundo não implementou novos recursos no Ensino Fundamental público, os salários dos profissionais docentes não melhoraram. Também não foi definida a quantidade de alunos por professor em cada sala de aula. Esses dois fatores contribuíram para o aumento do sentimento de que a profissão docente continuaria desvalorizada e de que, conseqüentemente, a educação pública continuaria sem qualidade. O aumento da quantidade em detrimento do aumento da qualidade tornou-se visível aos profissionais da educação, tornou-se importante ter cada vez mais alunos, não por motivos de melhoria da educação, mas para se obter cada vez mais recursos. Cada aluno passou a ter um valor. Salas mais lotadas, mais recursos para a educação. Ou seja, o implemento de novos recursos ao setor educacional estava atrelado ao aumento das matrículas, ação que não poderia refletir numa melhor qualidade do setor educacional brasileiro.

O discurso do FUNDEF de universalização da oferta de ensino, da escola de massa, não foi aceito pelos profissionais docentes. Para estes, a universalização do Ensino Fundamental público não foi acompanhada da valorização do profissional docente, profissionais que viram suas vidas serem diretamente transformadas por esse processo de universalização, mudança que afetou diretamente o trabalho docente. Ao mesmo tempo em que a educação tornava-se universal, o professor sentia-se, também, menos valorizado. Lelis (2001, p. 42), falando sobre esse contexto de democratização do Ensino Fundamental público, diz que: “A desvalorização [do profissional docente] é assinalada, tendo como matriz a escola de massa e a democratização do ensino, com a conseqüente perda do prestígio ligado à posse de um saber, não acessível à maioria da população”.

Também centrado no discurso de valorização do magistério, e partindo do princípio de que os recursos do setor educacional estavam sendo mal aplicados, o FUNDEF foi uma política pública que visou redistribuí-lo melhor. Para isso, houve uma divisão desses recursos em dois montantes: 60% do valor total do Fundo ficaram destinados exclusivamente ao pagamento dos profissionais da educação e, os 40% restantes às outras atividades referentes ao setor educacional, como, por exemplo, à formação continuada dos profissionais em exercício do magistério. Esses 40% poderiam ser também utilizados para o pagamento de docentes em exercício, ou seja, já não havia, pelo menos, motivos para os sucessivos atrasos nos pagamentos dos salários dos profissionais docentes. Porém, os salários continuavam baixos. Em muitos lugares, principalmente nas regiões mais pobres do país, muitos profissionais docentes continuavam recebendo menos de um salário mínimo.

Houve, entretanto, um incremento na formação continuada dos profissionais docentes do Ensino Fundamental em exercício. Um dos avanços apontados com a implementação da LDB foi efetivada com o FUNDEF, o aperfeiçoamento profissional. Os 40% exigiram que os administradores investissem na qualificação profissional dos docentes. Durante a vigência do FUNDEF muitas Secretarias de Educação conveneram com Instituições de Ensino Superior no intuito de qualificarem principalmente os profissionais leigos, ainda não habilitados para o exercício do magistério. Está aqui, penso, o principal ganho do FUNDEF no que diz respeito à construção de um discurso de valorização da profissão docente. Nas análises realizadas, os profissionais docentes entrevistados apontam a formação em exercício como um dos grandes ganhos do FUNDEF, e esse discurso contribui para a valorização da profissão.

Dado o exposto, trato o FUNDEF como política pública do setor educacional, que, assim como outras políticas, sempre imbuída do propósito de valorizar o profissional

docente. Consequentemente, valoriza-se a própria profissão docente, buscando compreender o porquê de continuar existindo; contudo, e cada vez mais forte, surge um sentimento de desmotivação e de desvalorização por parte dos profissionais docentes. Se as políticas públicas são resultantes de profundas discussões entre a sociedade civil organizada e o Estado, visando sempre um processo de melhoria para a própria sociedade, qual a razão da existência de tal problema?

Essas políticas públicas, embora abram espaço para discussões sobre a questão da diversidade (entendo que tratam a diversidade de forma ‘ingênua’, como diz Tadeu da Silva (2008)), direcionam-se na intenção de construção de identidades fixas, estabilizadas, que acabam contribuindo para a desvalorização da profissão docente. Neste trabalho, parto do princípio de que esses discursos que buscam a naturalização, a fixidez, coexistem com outros que visam à desestabilização dessas práticas pré-formadas. Os profissionais docentes veem essas identidades, construídas pelas políticas públicas, também como contribuindo para a sua desvalorização profissional, aumentando, cada vez mais, o sentimento de desmotivação e de desvalorização em relação à sua profissão (LELIS, 2001).

Defendendo a coexistência desses discursos - um que visa estabilizar, fixar, naturalizar, idealizar uma identidade docente, discursos que contribuem para aumentar o sentimento de desvalorização do profissional docente, reforçando um sentimento de exclusão social e, outro que visa desestabilizar, desnaturalizar uma identidade docente fixa, um discurso que contribuem para reforçar o sentimento de valorização do profissional docente - busco inserir-me numa reflexão a respeito das questões sobre valorização e desvalorização da profissão docente. É nessa tensão entre discursos que valorizam e discursos que desvalorizam que este trabalho se insere. Falando sobre as mudanças sociais da contemporaneidade e o desejo de manutenção de identidades fixadas, Lelis (*Ibid.*, p. 44) diz que a imagem dos professores encontra-se em crise:

Considerando que as transformações de estilo de vida acabaram por atingir a subjetividade e sociabilidade destes agentes sociais se compararmos com décadas passadas, a imagem pública dos professores revela-se problemática, pois, ao lado da representação social de pouco competentes ou pouco qualificados para o exercício da profissão, o imaginário social está fundado ainda na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, matrizes de fundo religioso que atravessam fortemente a história desse grupo social.

Ainda sobre essas políticas públicas, construtoras de discursos oficiais, Lima (2003) fala na existência de dois tipos de formação discursiva: uma que remeteria a uma

imagem idealizada do fazer docente, em que o profissional docente é apresentado como responsável, via processo educativo, pela ‘salvação da pátria’; e uma segunda que remeteria a uma imagem de profissional que, por não conseguir ser esse ‘salvador da pátria’, sentia-se um fracassado. Ambas são construídas em discursos que contribuem para o aumento da desvalorização do profissional docente. É, portanto, centrado na noção de identidade como venho defendendo, que busco desestabilizar essas imagens cristalizadas, idealizadas tanto do profissional docente valorizado como do desvalorizado, propondo-me a uma reflexão sobre essa prática.

É no intuito de compreender esse fenômeno, de criar uma inteligibilidade sobre ele, compreensão que, certamente, ajudará na construção do processo de melhoria para o setor educacional de nosso país, que busco analisar discursos construídos pelos próprios profissionais docentes em torno da temática da valorização profissional, investigando como as identidades profissionais docentes são performadas e como elas contribuem, na tentativa de naturalizar práticas sociais, para a valorização ou desvalorização da profissão docente.

5.2. A construção dos dados

Tendo o FUNDEF se caracterizado como um Fundo financeiro, tornou-se natural uma maior participação de alguns profissionais docentes com o tema, tais como professores em cargos de direção escolar, de representação docente, de representação sindical e de dirigente de redes municipal e estadual, frente aos profissionais docentes que atuam diretamente com o ensino, na sala de aula. Os discursos, aqui analisados e que compõem a nossa amostra, levam em conta esse aspecto: ter tido ou não um maior envolvimento com a temática do FUNDEF. Esse aspecto levou-nos a analisar discursos construídos por profissionais docentes que atuam diretamente no ensino e que não têm participação sindical e discursos construídos por profissionais docentes que não atuam diretamente no ensino, mas que têm participação sindical. Espera-se que estes demonstrem, nos discursos construídos, um maior envolvimento, um maior conhecimento sobre o FUNDEF em relação àqueles sem essa participação sindical, construindo uma imagem menos idealizada de profissional docente. Além dessa especificidade, adoto como critério de seleção da amostra a necessidade do profissional docente ter, pelo menos, 10 anos na profissão. Isso garante que ele tenha vivido o período de construção e de vigência do FUNDEF, de 1998 a 2007. Nesse tipo de pesquisa, a quantidade de textos ou de entrevistas não é o que mais importa e os recortes, nos discursos construídos, vão sendo realizados ao mesmo tempo em que a análise transcorre.

Como defendo que o discurso é construído nas relações intersubjetivas, concordo com Moita Lopes ao afirmar que os dados a serem analisados são gerados e não coletados. Nesse processo de construção dos dados, o pesquisador interage com eles, deixando suas marcas “Nós olhamos os dados com as nossas marcas, por isso não coletamos dados, mas geramos dados” (MOITA LOPES, 2009, anotações de aula)²⁷.

Na construção dos dados, utilizo como instrumento de pesquisa a ‘entrevista semiestruturada’, instrumento que possibilita a construção de discursos. Centrada nas teorias e questões da pesquisa, a entrevista semiestruturada serve para orientar o entrevistado no rumo que a pesquisa requer, reservando a este uma maior liberdade para narrar sua experiência sobre o tema proposto.

Como parto do princípio de que a linguagem é essencial para uma prática de pesquisa, e de que ela é, ao mesmo tempo, condição para a realização da pesquisa e o lugar que possibilita a sua compreensão, busco na ‘entrevista semiestruturada’ a possibilidade de trabalhar dentro desse espaço conceitual. Seguindo a proposta de pesquisa em LA Indisciplinar, privilegio a análise de práticas situadas, objetivando a análise do particular e não do geral, ou seja, não busco generalizações reificadoras. Assim, esse tipo de entrevista é utilizado, aqui, como instrumento de pesquisa que permite ir às práticas locais, que permite viver a prática de pesquisa, o que caracteriza a pesquisa como sendo situada. Foi a entrevista que nos possibilitou (entrevistador e entrevistas) entrarmos no diálogo, entrarmos no campo discursivo em análise. Trabalho com ela, entendendo-a como histórias que contamos, como processos que possibilitam construir novas histórias, processos que favorecem a criação de inteligibilidade sobre a construção das identidades docentes. A história (contada) é entendida como processo de reconstrução em que construímos significados.

A entrevista semiestruturada é um instrumento muito utilizado nas pesquisas de natureza interpretativista, com uma metodologia qualitativa de pesquisa e de natureza etnográfica, já que o conhecimento é construído a partir da interpretação que se faz do processo interativo, cabendo ao analista interpretar os dados construídos, processo que culmina com um re-contar da história. Entretanto, neste trabalho, prefiro usar o termo ‘pesquisa de base etnográfica discursiva’ já que não mantive uma convivência continuada no contexto de análise, como requer uma pesquisa etnográfica, como propõem, principalmente, os estudos no campo da antropologia. A minha vivência ininterrupta no espaço da pesquisa deu-se na fase inicial que denominei de projeto-piloto. Defendo a base etnográfica discursiva

²⁷ Durante os meses de março a julho de 2009, cursei a disciplina Abordagens transdisciplinares de Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o professor Luiz Paulo da Moita Lopes.

por entender que vivo, continuamente, a prática educacional e que construo discursos sobre essa prática. Como docente que sou, estou imerso no ambiente educacional, nos discursos construídos nas instituições escolares, vivi e vivo os discursos construídos em torno da temática do FUNDEF. Como pesquisador, influencio e sou influenciado pelo fenômeno que estudo. Tenho posicionamentos e ideias que não condizem com o discurso oficial que defende, de forma naturalizada, que o FUNDEF teve participação direta nas melhorias educacionais do país e, conseqüentemente, no processo de valorização da profissão docente.

Como um dos propósitos deste trabalho é analisar como as identidades dos profissionais docentes são construídas nas performances discursivas dos próprios profissionais docentes, analisando as práticas discursivas particulares em torno da temática do FUNDEF (como política pública de valorização da profissão docente), adoto a abordagem etnográfica discursiva como possibilitadora de construção de significados.

Para uma construção de significados do lugar dos participantes nos eventos sociais é preciso mais que a aplicação de métodos, é preciso uma abordagem que tenha implicações na maneira de produzir o conhecimento no trabalho de pesquisa, ou mais precisamente, uma abordagem etnográfica. (RIOS, 2006/2007, p. 63)

Seguindo a proposta da LA Indisciplinar de criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem assume papel de relevância (MOITA LOPES, 2006), entendo que assumir uma postura de etnógrafo, uma atitude etnográfica na interpretação dos dados, possibilita historicizar esses dados, construindo sentidos, criando inteligibilidade sobre os discursos construídos. Entendo que interpretar, criar inteligibilidade sobre um determinado problema social já é uma forma de ação.

Três questões-guia serviram de roteiro para a construção dos dados: a primeira tratava sobre a questão da escolha da profissão, a segunda sobre a importância da profissão para os docentes e a terceira que tratava das possíveis mudanças resultantes da implantação do FUNDEF como política pública que visava a valorização da profissão docente. As duas primeiras serviram como introdução, possibilitando aos docentes construírem discursos sobre sua profissão, sendo analisadas juntas. Já a terceira foi direcionada à questão principal da pesquisa: como o FUNDEF contribuiu para melhorar a educação e, conseqüentemente, para valorizar o profissional docente. As questões-guia foram as seguintes:

1. Por que você escolheu a profissão docente?
2. O que ela significa para você? E Você acha que fez a escolha correta?

3. Como você vê a profissão docente hoje e há 10 anos? Em que, efetivamente, você acha que o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) contribuiu para a valorização?

As histórias contadas pelas docentes, por serem orientadas pelas questões-guia, seguem os seguintes tópicos: iniciam focando a questão da escolha profissional, passando pela importância da profissão para elas, para, enfim, entrar no tópico central que é a abordagem sobre as mudanças provocadas pela implantação do FUNDEF e que resultaram em valorização ou desvalorização da profissão docente. Cada momento dessas histórias é relevante para a construção da identidade docente e para entendermos como o profissional docente se vê enquanto profissional na contemporaneidade. Abordo a temática tendo como pano de fundo o discurso oficial, materializado na Lei do FUNDEF, que aponta para discursos que valorizam a profissão docente, observando, também, que esse discurso incita um outro, contrário a ele, que aponta para um processo de desvalorização. Foco, como ponto inicial das análises, um ponto em que há uma diferença de opinião entre esses dois discursos contraditórios. Essa diferença de opinião é o que caracteriza o discurso argumentativo proposto por Eemeren e Grootendorst (2004) e que nos ajudou na análise das performances discursivas dos profissionais docentes.

Das entrevistas realizadas, 02 com profissionais com participação sindical e 02 sem participação sindical, a amostra é composta da entrevista com a professora Joana, professora do Ensino Fundamental público, com mais de 10 anos de magistério e sem participação sindical; e da entrevista com a professora Sheila, professora também do Ensino Fundamental público, com mais de 10 anos de magistério, afastada de sala de aula e com intensa atuação sindical. As outras entrevistas realizadas só foram utilizadas como base de apoio. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, para efeito de análise. Para as transcrições apresentadas no trabalho, seguimos as orientações de Marcuschi (1998), fazendo uso dos seguintes sinais:

- : alongamento de vogal;
- (.) pausa existente na fala;
- Letra maiúscula sílaba ou palavra pronunciada com maior ênfase;
- (...) trechos cortados;
- / truncamento

5.2.1. As entrevistas

O contato

O primeiro contato que realizei foi com a professora Joana, durante o período em que fiquei na escola onde ela trabalha (período do projeto piloto), uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio. No turno matutino, turno em que a professora trabalha, só funciona o ensino fundamental. Lá permaneci por três meses. Nesse primeiro contato, expus aos professores e professoras o que estava fazendo ali e a temática que desenvolveria no trabalho, a questão da valorização da profissão docente. Como já disse antes, esse período serviu para a elaboração de um projeto-piloto, essencial para a definição do problema de pesquisa.

Posteriormente marquei um encontro com a professora. Nesse encontro reafirmei o meu propósito com o trabalho e como seria a participação dela na pesquisa. Após a exposição, perguntei se aceitaria colaborar com o trabalho. Tendo concordado, marquei, então, o dia da entrevista. A entrevista, tomada aqui como uma prática discursiva, foi realizada na residência de entrevistada, onde entrevistador e entrevistada puderam conversar sem interrupções e sem a presença de outras pessoas.

Com a professora Sheila, a entrevista também não se deu num ambiente escolar. Primeiro agendei um encontro em que pude evidenciar o que estava abordando no trabalho de pesquisa e como se daria a participação dela. Em seguida marquei uma data para a entrevista, que aconteceu no prédio onde funciona o sindicato dos professores. Sheila, professora de Ensino Fundamental público estadual, tem mais de 15 anos de profissão e mais de 10 de participação em movimentos sindicais. É, portanto, uma professora que tem bastante experiência em movimentos sindicais e que conhece bem os textos de leis referentes ao setor educacional de nosso país.

No dia marcado para a entrevista, Sheila apresentou-se com um estudo prévio da temática que iríamos abordar, o que evidenciou o seu envolvimento com a questão. Pela prática sindical, é uma professora muito envolvida com as questões da profissão e, conseqüentemente, com as questões da valorização profissional. Também por conta da prática sindical, é muito cobrada pelos colegas docentes no sentido de apresentar ações que realmente contribuam para a melhoria da profissão docente. Há, portanto, pontos de semelhanças e de diferenças entre as duas entrevistadas: as duas têm mais de 10 anos de atividades com o ensino fundamental público, mas uma tem participação sindical e a outra não.

Como apresentei no capítulo metodológico, para analisar as entrevistas, utilizo-me da máquina de análise seguindo o seguinte roteiro:

- 1- Foco em um problema social a partir do aspecto semiótico;
- 2- Abordando o problema:
 - a. A análise da conjuntura;
 - b. A análise do discurso.
- 3- Considerar se a ordem social (a rede de práticas) “necessita”, em certo sentido, o problema ou não;
- 4- Possíveis formas de superar o problema;
- 5- Refletir criticamente sobre a análise.

O propósito é buscar reconstruir o discurso construído pelas professoras Joana e Sheila. Esse processo de reconstrução possibilitará criar inteligibilidade sobre o problema em análise. Passo, então, à análise inicial:

1 – Foco em um problema social a partir do aspecto semiótico

Início a análise defendendo que existe um sentimento naturalizado de desvalorização dos profissionais docentes públicos em nosso país, e que esse sentimento é explicitado nos discursos construídos pelos próprios profissionais docentes e por textos de leis, como a LDB e o FUNDEF. A naturalização desse sentimento via linguagem é um problema social que causa sérios danos aos profissionais docentes e à própria profissão. Defendo, porém, que há não apenas esse discurso, mas outros que coexistem com ele, discursos em constante conflito, discursos em estado de tensão, semelhante ao que afirma Lelis (2008, p. 56). Esse estado de tensão, característico da contemporaneidade, insere-se no discurso, o que faz com que o entendamos como sendo construído no aqui e agora. Está, portanto, na análise desses discursos uma possibilidade de se criar inteligibilidades sobre esse problema social que é um dos entraves da educação pública brasileira.

2 - Abordando o problema: A análise da conjuntura e a análise do discurso

Neste momento da análise, foco a questão do discurso propriamente dito e da conjuntura social em que ocorre. Parto do discurso para a conjuntura, já que os discursos, entendendo-os como práticas discursivas, ocorrem sempre dentro de determinadas

instituições, além de manterem relações com outros discursos. Entendo, portanto, que conjuntura e discurso encontram-se inter-relacionados, o que faz com que recorra a um e a outro sempre que necessário.

A análise divide-se em dois momentos: no primeiro momento, busco verificar como as professoras Joana e Sheila constroem seus discursos em torno da questão da escolha da profissão e da satisfação com a profissão escolhida, o que corresponde às duas primeiras questões-guia, explicitadas anteriormente. No segundo momento, verifico como elas constroem seus discursos, referente à temática da valorização profissional, em torno da questão do FUNDEF

Direciono o olhar, nas análises, para as diferenças de opinião, por defender que é neste ponto que surgem os confrontos de ideias, elemento caracterizador do discurso argumentativo, do discurso contraditório, aquele em que ocorre contradição, desacordo. Nas análises, os desacordos ocorrem entre argumentos construídos pelos próprios profissionais docentes, outras vezes entre os profissionais docentes e outros discursos, como os ‘discursos oficiais’, aqueles construídos e revelados em textos de lei, como o FUNDEF. Assim, busco recortes dos discursos construídos pelas professoras em que ocorrem diferenças de opinião, em que ocorrem discursos contraditórios, apresentados pelas entrevistadas em relação a um possível interlocutor.

As análises são direcionadas pelas questões-guia, assim, faço a análise dos discursos das professoras, separando-as por esse direcionamento. Apresento, então, a primeira questão-guia ‘Por que você escolheu a profissão docente?’ com o propósito de iniciar o diálogo.

As análises do discurso construído pela professora Joana apontam que ela não teve uma formação inicial que orientasse seu ingresso na profissão docente. Essa entrada se deu centrada no confronto entre aproveitar uma oportunidade de se inserir no mercado de trabalho como professora ou continuar fora dele, posição semelhante à de muitos profissionais docentes, principalmente em regiões pobres do país, como a nossa – interior do Maranhão - que ingressaram na profissão sem a qualificação mínima necessária ao exercício do magistério. Esse cenário, característico dos anos 80 e da primeira metade da década de 90 do século passado, ainda persiste, mesmo que em menor quantidade. Em algumas situações, a necessidade financeira, a sobrevivência da família é o ponto base para o ingresso ou para a continuação na profissão docente.

Como o ponto inicial da análise dá-se a partir da presença de alguma diferença de opinião apresentada pela entrevistada em relação a um possível interlocutor de quem ela possa discordar, o que caracteriza a presença do processo argumentativo, faço recortes no discurso

da entrevistada que atenda a esse propósito. A primeira diferença de opinião que surge refere-se à forma como se deu o ingresso da professora Joana na profissão docente, quando, ao se apresentar enquanto profissional docente, utiliza-se de uma ‘negativa’, evidenciando sua incerteza em relação à entrada na profissão docente, mas com um propósito de justificar o seu tornar-se professora. Surge, então, um confronto de ideias no discurso construído pela entrevistada. Ser ou não uma profissional docente. O discurso é construído no sentido de afirmar que ela não tinha a intenção, a pretensão de ser professora, mas mesmo assim fez a opção por assumir a profissão. Ou seja, há, claramente, a apresentação de um ponto de vista que não tem uma aceitação, já que, a priori, não deveríamos fazer aquilo que não pretendemos. Surge, então, uma confrontação de pontos de vista.

“Eu não tinha a PRETENSÃO de ser (.) professora (.)” (L.3/4).

Ao afirmar que não tinha a pretensão de ingressar na profissão docente, a professora Joana entra em conflito com uma voz implícita que questiona o porquê de ela não ter ingressado em outra profissão. Inicia-se um diálogo, uma construção discursiva, onde opiniões são postas. Como a professora Joana percebe que entrou num diálogo e que está sendo questionada, passa a agir no sentido de justificar, de tornar a sua opinião, o seu ponto de vista aceitável.

“Eu escolhi a profissão docente: (.) por acaso (.)” (L3).

“A oportunidade [...] era ser professor (.)” (L.4).

Como disse anteriormente, muitos são os profissionais docentes, principalmente do ensino fundamental público das regiões mais pobres do país, que ingressaram na profissão sem saberem se era essa a profissão que eles realmente queriam exercer. Esse discurso contribui para a construção de uma identidade de profissional docente como sendo aquele que não precisa ter uma formação profissional para exercer a profissão. No final da década de 80 e na primeira metade da década de 90 do século XX, o setor educacional era quase que um dos únicos espaços sociais em que, por exemplo, as mulheres conseguiam ingressar no mercado de trabalho. Portanto, o argumento de que o acesso à profissão docente deu-se por acaso é muito utilizado, principalmente entre os profissionais que ingressaram na carreira antes da

Constituição de 1988, já que é com esta Carta que o discurso de ingresso nas profissões públicas via concurso público toma força.

Em seguida, a entrevistada antecipa um questionamento implícito, presente no discurso oficial (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996) referente à impossibilidade de ingressar na profissão docente sem uma formação inicial mínima necessária, o que a impossibilitava de continuar na vaga de trabalho que se apresentava. Argumenta que após o ingresso na profissão, passou a participar de cursos de formação inicial para docentes.

“Então, eu fiz um curso (.) do magistério” (L.5).

Esse processo contribuiu para que a professora Joana se tornasse uma profissional docente. Percebe-se que a entrevistada busca justificar a sua profissionalidade, busca inserir-se no discurso oficial, marcante da última década do século passado e da primeira deste, de que para fazer parte da profissão docente, é necessária a formação mínima exigida. Ela vive a profissão, mas sente que ainda não é, verdadeiramente, uma profissional docente. O seu discurso é, o tempo todo, questionado por outro discurso, que tem força, poder, que cobra, que exige que ela se adeque a uma situação que para ela representa a norma, a regularidade.

Joana continua no discurso de construção de uma relação de pertencimento com a profissão docente e, para concluir sua construção discursiva em favor do ser professora, apresenta o argumento da aprovação em concurso público como sendo, para ela, o momento de afirmação enquanto profissional docente, algo importante para a construção de sua identidade.

“Então, fiz o concurso (.) e fui: aprovada (.). Ai fiquei TOTALMENTE alegre e achei que a minha profissão (.) era essa mesma (.) ser (.) professora (.)” (L. 10/11).

Para justificar o ser uma profissional docente, primeiramente a entrevistada argumentou no sentido de que a necessidade fez com que ingressasse na profissão por acaso, depois, argumentou que, por isso, precisou iniciar a sua formação profissional na área da educação, agora, apresenta o argumento de que foi o concurso público que a tornou, verdadeiramente, uma professora. Esse discurso continua reforçando a construção de uma ideia naturalizada de que somente os professores concursados têm um valor profissional em relação ao pertencimento à profissão docente, como um processo de identificação, de

socialização, já que há um sentimento ‘naturalizado’ de que os docentes não concursados são ‘aleijados’ dessa relação.

Como o discurso construído por Joana circula livremente no meio social, criando uma espécie de naturalização, pode-se afirmar que os argumentos construídos por ela o torna aceitável. Assim, a diferença de opinião é desfeita, já que o discurso de que o concurso público é a porta de entrada para a carreira docente circula livremente no meio educacional, tanto no discurso oficial quanto nos discursos construídos pelos próprios profissionais docentes, o que caracteriza a criação de uma espécie de regime de verdade. Defendo que o discurso construído pela professora Joana acaba coadunando com os discursos oficiais que têm poder de verdade e que acabam moldando a maioria das práticas discursivas.

Já a professora Sheila, direcionada pela primeira questão-guia ‘Por que você escolheu a profissão docente?’, narra que o magistério não era a sua primeira opção profissional, seu principal desejo era ser psicóloga.

“Na verdade eu não escolhi a profissão docente (.) eu também: (.) isso não fazia parte da minha vocação (.) eu queria ser PSICÓLOGA” (L.4/5).

Da mesma forma que a professora Joana, Sheila não tinha a profissão docente como objetivo profissional. Ora, porque então se tornou professora? Surge, então, uma diferença de opinião e, Sheila passa a construir, em seu discurso, argumentos que justifiquem o seu ingresso na profissão docente, no sentido de tornar seu ponto de vista aceitável.

Como muitas outras profissionais do interior do Estado do Maranhão, Sheila não teve a oportunidade de ingressar na profissão desejada, já que na sua cidade natal, apesar de existirem faculdades federal, estadual e particular, não havia oferta de curso de psicologia, sua primeira opção profissional. Certamente esse argumento apresentado por Sheila para justificar o ingresso na profissão docente é bem semelhante ao apresentado por muitos outros jovens que acabam ingressando nessa profissão. Porém, Sheila, diferentemente de Joana, não aponta o magistério como a única opção que possuía. Não, o magistério também a atraía. Essa impossibilidade de ingressar no curso de psicologia pode até ter sido o que a levou para a área do magistério, não porque não houvesse outras possibilidades de trabalho, mas sim porque também era, para ela, uma área que a atraía. Sheila, na entrevista, constrói-se como uma profissional que nunca entendeu o magistério como sendo uma ‘válvula de escape’.

“No entanto, eu abracei num determinado momento de minha vida e, para mim, ela nunca foi (...) é uma válvula de escape” (L. 5/6).

Assim, os argumentos apresentados por Sheila contribuem para a aceitabilidade da tese de que a profissão docente é, também, uma profissão atrativa e não apenas uma ‘válvula de escape’, um emprego. Assim, desfaz-se a diferença de opinião estabelecida em favor do discurso de que vale a pena ser professor, discurso que circula livremente nas práticas sociais e que tende, portanto, a naturalizar-se e a assumir aspecto de verdade, tanto no discurso oficial quanto no dos próprios profissionais docentes.

A professora Sheila não ingressou na carreira docente após concluir um curso superior, sua decisão em tornar-se docente deu-se independente desse ingresso. Ao perceber que não conseguiria ingressar num curso de Psicologia, Sheila opta pelo magistério. Foi com a expansão da oferta de cursos de graduação na metade da década de 90 do século passado, já concursada, que ela graduou-se em Letras. Porém, no discurso construído por ela, percebe-se que não foi nem o concurso nem a graduação que a tornaram professora, mas um desejo, uma atração pela profissão. Assim, o argumento apresentado de que o ingresso na profissão docente deu-se devido à impossibilidade de ingresso na carreira desejada – Psicologia – circula livremente entre muitos profissionais docentes, o que faz desse discurso um discurso aceitável, um discurso naturalizado e que é utilizado para desfazer a diferença de opinião apresentada.

Há, porém, no discurso construído por Sheila uma valorização da profissão docente – o fato de ela ser atraente. O discurso de Sheila acaba contribuindo para a construção de uma identidade docente como sendo aquele profissional que não conseguiu ingressar em outra profissão. Mas ela vai além desse discurso naturalizado e que contribui para a desvalorização da profissão docente, Sheila constrói um discurso que não tem grande circulação social, que busca desestabilizar o discurso naturalizado de que a profissão docente é pouco atrativa.

A partir da análise inicial dos discursos das professoras Joana e Sheila, observando as identidades construídas, busca-se, agora, construir inteligibilidade sobre como essa construção identitária contribuiu para a valorização ou para a desvalorização da profissão docente.

Assim, nosso propósito, agora, é verificar como, no discurso das professoras, as identidades docentes construídas contribuem para aumentar o sentimento de valorização ou de desvalorização da profissão docente. É esse processo que entendo ser o ‘criar inteligibilidade’ sobre esse fenômeno. Lembro que, conforme defendi no capítulo sobre a noção de identidade, trabalho a identidade como sendo uma categoria performativa (TADEU DA SILVA, 2008), o

que faz com que a noção de identidade profissional docente seja entendida como uma construção discursiva, às vezes, contraditória que coexiste em estado permanente de tensão (MOITA LOPES, 2002).

Concluída a reconstrução do processo argumentativo, desde a confrontação de ideias até a aceitação dos argumentos colocados, apresentados pelas duas professoras, dois pontos importantes merecem destaque, pois participam diretamente da construção das identidades dos profissionais docentes construídas pelas entrevistadas: o referente ao ingresso na profissão e o referente à afirmação enquanto profissional docente. Schaffel (2000) diz que esses dois pontos integram o processo de construção da identidade do profissional docente, defendendo que essas identidades são contingentes, e que a entrada na profissão, às vezes de forma brusca, sem uma devida preparação, sem uma experiência necessária, é fator que participa da construção da identidade docente. O preparo para o ingresso profissional é de suma importância para a valorização da profissão e, conseqüentemente, do próprio profissional. É importante conhecer bem a profissão em que iremos ingressar, saber das vantagens e desvantagens, dos conhecimentos necessários para o exercício da profissão que escolhemos. A falta dessa base inicial contribui para que o profissional docente sinta fragilizado o seu laço de pertença com a profissão. Esse cenário, de incerteza em sentir-se um profissional docente, principalmente de profissional em início de carreira, contribui para aumentar o sentimento naturalizado de desvalorização da própria profissão docente.

Em relação à questão do tornar-se docente a partir da aprovação em concurso público, Schaffel (*Ibid.*, p. 108) apresenta a noção de ‘emprego’ como sendo o centro do processo identitário. Esse sentimento de pertencimento à profissão docente, presente nos discursos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB e o PNE, é reforçado por discussões atuais que tratam da questão da valorização dos profissionais docentes, como o documento-referência da CONAE que citamos antes. Nele, mesmo reconhecendo que há outras possibilidades de pertencimento à profissão, têm-se que o ingresso na profissão docente dá-se mediante concurso público. “[...] acrescenta-se a esse grupo de ações, que garantem a valorização desses profissionais, o acesso via concurso público, para aqueles que atuam na educação pública” (CONAE, 2009, parágrafo 152).

No caso da professora Joana, o ingresso na profissão não se deu via concurso público e esse fato parece ter contribuído negativamente para a sua constituição enquanto profissional docente, já que o discurso oficial afirma que esse ingresso deve acontecer via concurso público. Mas na busca pela identidade de profissional docente, os cursos de formação e a aprovação em concurso público parecem ser a garantia do sentir-se e do ser um

profissional docente, do ter identidade docente. O concurso público, para Joana, foi o que a tornou, verdadeiramente, professora. Foi ele que possibilitou o sentimento de pertencimento que proporcionou uma segurança em relação à profissão, como diz Fonseca (2000, p. 127) “A fase da estabilização na profissão corresponde, para alguns, ao período da aprovação em concursos públicos para a rede oficial de ensino...”. Percebe-se que a professora Joana participa de um discurso naturalizado, homogeneizado de que é o concurso público que nos torna um profissional docente. É um discurso que trabalha no sentido de buscar o estável, o rotineiro, o seguro, adjetivos que caracterizariam a própria identidade docente. Há um desejo de tornar-se uno, de identificar-se com algo que dê segurança. Ela, agora, havia alcançado a identidade desejada, pertencia a um grupo de iguais, marcados, principalmente, pela referida aprovação. São discursos homogeneizadores, universalizantes que têm origem nas grandes narrativas da modernidade, como os discursos das políticas públicas voltadas para a educação que defendem, sempre, a valorização do profissional docente.

Já Sheila ingressa na profissão docente por opção, já que, para ela, a profissão docente era uma profissão atraente. O ser professora ou o tornar-se professora não tem uma relação direta com o ser ou não concursada. Por ter uma atividade sindical, Sheila defende a causa do concurso público, porém, ao mesmo tempo, defende um tratamento mais igualitário entre os profissionais concursados e os não concursados. Neste ponto, Sheila difere de Joana, ao não dar ênfase a essa questão, preferindo focar na questão do sentir-se ou não atraída pela profissão. O fato de a profissão ser atraente, para ela, é o que a faz ingressar na carreira docente e, conseqüentemente, sentir-se docente. Esse aspecto, na profissão docente, tem sido deixado de lado. Esse não é um discurso que circula livremente na sociedade. Aqui, ele é entendido como um discurso que desestabiliza, que questiona outros discursos ditos naturalizados. É mais comum circular o discurso que constrói a imagem da profissão docente como pouco atrativa.

Um dos princípios deste trabalho é questionar práticas homogeneizadoras, totalizadoras, que busquem unificar, que caminhem no sentido do uno. Portanto, gostaria de problematizar o conceito de identidade como busca de unidade, da mesmidade, uma identidade que permanecia a mesma durante toda a vida (HALL, 2008) como propõe a tese modernista. Não proponho uma discussão em torno do tornar-se professor(a) como sendo algo possível de restringir-se, por exemplo, ao ser ou não concursado. A posição binarista é entendida, aqui, como sendo exclusivista, ou seja, causadora de exclusões (Ibid.). A entrada nesse discurso faz com que propaguemos um discurso naturalizado, apagando as diferenças, prática que comunga com a tese binarista. Em última instância, ela age contrariamente à

própria valorização da profissão docente. A identidade é aqui tratada no campo do multiculturalismo (SEMPRINI, 1999) que critica o posicionamento binarista. O multiculturalismo aproxima a noção de identidade não à de mesmidade, mas à de diferença. Essa posição visa questionar modos identitários tidos como naturalizados. É com base nesse posicionamento que defendo que o ser professor não tem relação direta com o ser concursado ou não. Se o discurso oficial diz que o professor é aquele profissional que atua no setor educacional e que, para isso deve ser concursado, quem é o responsável pela forma de vinculação de uma grande parte desses profissionais apenas com um vínculo contratual?

Garcia (2008, p. 39), fazendo uma análise da implantação da Lei nº 9.424/96 (Lei do FUNDEF), trata da questão da formação dos profissionais em educação citando o Art. 9º que diz respeito ao prazo de seis meses, a partir do início da vigência da Lei, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios teriam para elaborar seus Planos de Carreira e remuneração do Magistério. Esses planos assegurariam, entre outras coisas, ‘a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes e que isso seria condição para o ingresso no quadro permanente da carreira’. Essa posição desfaz a tese de que é necessário ser concursado para ingressar na carreira docente da rede pública de educação em nosso país. O que é necessário é ter uma habilitação mínima para o cargo desejado, já que o profissional docente não concursado também deve possuir essa habilitação mínima exigida.

Essa relação é exclusivista e contribui para o processo de desvalorização do próprio profissional docente. O professor não concursado mesmo realizando as mesmas funções de um professor concursado, tendo o mesmo tempo de trabalho, a mesma formação, é tido, no senso comum e na prática profissional, como um sujeito excluído, é um não-professor. Essa posição é maléfica para toda a classe. O que está em jogo, aqui, é o tipo de relação trabalhista adotada. No informativo ‘D’Classe, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Maranhão, nº 43 – Ano IX, de maio de 2009 há algumas reivindicações e, entre elas, é apresentada a ‘equiparação salarial dos contratados aos efetivos’, o que prova o tratamento diferenciado e exclusivista em relação ao professor não concursado, tese defendida por Sheila. Nicholas Davies (2001), num estudo sobre a participação do FUNDEF nas verbas aplicadas à educação, enfatiza o aspecto da relação trabalhista, reforçada por essa Lei - contratação em regime precário – como um aspecto negativo e que contribuiu para aumentar o sentimento de desvalorização do profissional docente com sua profissão. Para ele, essa prática é garantida por força de uma política neoliberal aplicada à educação nacional naquela década e que persiste até os dias de hoje.

Este tipo de contrato, que se amplia por força da lógica neoliberal de flexibilização dos direitos trabalhistas, faz com que o professor seja remunerado apenas pelas aulas que ministre, não tendo direito a férias, 13º salário, aposentadoria e demais direitos trabalhistas. Além de representar uma economia para os cofres estatais, esta medida de contratação em regime precário enfraquece a categoria docente ao sujeitá-la às arbitrariedades dos governantes e de seus prepostos na burocracia educacional (diretores etc.), que pode dispensar o professor quando quiser, sem nenhuma justificativa (DAVIES, 2001, p. 26).

Na contemporaneidade, as posições de estabilidade e instabilidade, no campo do trabalho, passam a coexistir como posicionamentos diferentes e não fixos, atravessadas por relações de poder (TADEU DA SILVA, 2008). Nenhuma das duas quer dizer, previamente, desvalorização profissional, mas sim posições sociais sujeitas a relações de poder, em constante conflito, em constante estado de tensão. Os discursos que construímos contribuem para criar regimes de verdades (FOUCAULT, 2008), verdades aparentes, verdades que são constantemente questionadas por nós mesmos e/ou por outros “A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas” (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

Como Tadeu da Silva (2008) diz, são relações sociais que não são dadas, mas disputadas, portanto construídas, em que uma das posições tende a fixar-se como sendo a natural. A identidade do profissional docente construída pela professora Joana, a partir do discurso naturalizado do entender-se enquanto profissional, apenas no momento em que se torna concursada, acaba contribuindo para aumentar o sentimento de desvalorização do profissional docente. Mas isso não quer dizer que esse discurso não seja questionado, que esse discurso se solidifique, vemos que Sheila não enfatiza esse aspecto. A tese que defendo é que a contradição, o desacordo não se desfaz. Como diz Tadeu da Silva (*Ibid.*) existem dois movimentos em estado de tensão: um que visa estabilizar identidades e outro que visa desestabilizá-las. Eles permanecem em estado de tensão, mesmo que em estado aparente de verdade. É nesse espaço de tensão que outros discursos podem ser construídos, discursos que, questionando essa naturalização, estejam a favor da valorização do profissional docente, construindo diferentes identidades docentes, já que como diz Hall (2008), na pós-modernidade, não temos uma identidade fixa, una e que permanece conosco para sempre. Temos diferentes identidades, dependendo do momento e da situação social em que nos encontramos.

Ainda falando sobre a profissão docente, Joana, referindo à segunda questão-guia, ‘O que ela significa para você? Você acha que fez uma boa escolha?’, direciona o discurso no sentido de identificar o docente como um profissional sabedor da escolha realizada e da importância da profissão escolhida. Novamente o ponto base é identificar a existência de uma diferença de opinião construída no discurso da entrevistada. A professora Joana inicia dizendo que a profissão docente apresenta desvantagens que a deixam, em alguns momentos, decepcionada, mas, em seguida, ela contradiz essa opinião dizendo que a profissão é gratificante.

“... embora ela tenha (.) desvantagens (.) ela tenha (.) momentos em que a gente fique decepcionada (.)” (L.12/13)

“... é uma profissão gratificante...” (L.12).

O diálogo é então iniciado com esse confronto de opiniões. Se a profissão docente é desvantajosa, como ela pode ser, ao mesmo tempo, gratificante? Nesse processo discursivo, a professora Joana argumenta no sentido de justificar sua opinião focando o aluno, apresentando-o como responsável pelo estar na profissão.

Tem-se, aqui, uma marca característica dos discursos analisados: a coexistência de discursos contraditórios num mesmo profissional docente. Moita Lopes (2002, p. 62), ao falar dos traços característicos das identidades sociais, apresenta a noção de contradição, noção que explica a natureza contraditória das identidades sociais que coexistem nas mesmas pessoas. Para nós, está aí, também, uma diferença de opinião, um processo argumentativo, um discurso contraditório. Ao apresentar as justificativas para defender os diferentes discursos apresentados, a professora Joana argumenta que a profissão docente é uma profissão gratificante, projetando no aluno o seu sucesso profissional, ou seja, a valorização de sua profissão está projetada no outro, no aluno.

“Mas também ela tem momentos que traz (.) a alegria pra gente (.) quando a gente consegue ver (.) um (.) um educando da gente LÁ na universidade (.) chega e encontra ele também no trabalho (.) que a gente vê que o, aquele onde ele está (.) teve a ajuda de quem? (.) Nossa (.) como educador (.)” (L.13/17)

Há, nesse argumento, uma relação entre a função do professor e o sucesso do aluno. Surge, agora, outro discurso que permite ao professor caracterizar-se como aquele profissional responsável pelo sucesso do aluno, um aluno idealizado. E o seu sucesso, a sua satisfação, a sua valorização profissional acabam sendo vinculados ao sucesso do aluno. Constrói-se uma identidade profissional em que o professor é aquele responsável pelo sucesso do seu aluno. E quando isso ocorre, o profissional identifica-se como profissional docente.

Esse discurso naturalizado projetado em uma diferença de opinião, ou seja, de que a profissão docente é gratificante embora seja desvantajosa para o profissional docente, faz parte do projeto modernista, que aponta os docentes como sendo os responsáveis pelo sucesso dos alunos. Esse processo tornou o docente um profissional isolado, individualizado (FARIAS, 2006, p.86), um sujeito que, sozinho, deve ser capaz de resolver todos os problemas que se lhe apresentam. Ao professor, como principal representante do processo educacional, coube a função de ser o responsável pela solução de inúmeros problemas sociais; a educação, com é senso comum, torna-se a salvação da própria sociedade. Sobre o papel que o profissional docente assume no fazer profissional frente à sociedade, Nóvoa (2008) apresenta as seguintes teses: a da sociedade sem escolas, uma proposta teórica inicial e que, alguns anos depois de sua postulação, culminou com a tese da escola sem sociedade. O autor concluiu que ocorreu uma ruptura nessa relação. E que o professor ficou ainda mais isolado e viu aumentar a sua responsabilidade pelo sucesso ou pelo insucesso do alunado e do próprio sistema educacional.

Não conseguiremos progredir em nossas reflexões se não percebermos o alcance dessa dupla ausência de sociedade que, paradoxalmente, projeta sobre os docentes um excesso de esperanças e de missões, que eles não são capazes de realizar por si mesmos (*Ibid.*, p. 221).

Essa responsabilidade também participa da construção identitária do profissional docente. O aumento significativo do sentimento de fracasso escolar, fator que inibe a ascensão social dos alunos, dos menos favorecidos, faz com que aumente também o sentimento de desvalorização da educação pública e de seus professores. Isso culminou também com uma “[...] menor valorização social do professor, isto é, em alterações no seu status social que anteriormente agregava reconhecimento vinculado ao ‘saber, à abnegação e à vocação desses profissionais” (FARIAS, 2006, p. 35). Nesse contexto de responsabilização pelo sucesso escolar, Lima (2003) diz que essa imagem do profissional docente é idealizada e que, por não conseguir, sozinho, uma melhoria do processo educativo do país, ela acaba contribuindo para

o aumento do sentimento de ‘fracasso’, de desvalorização desse profissional e, conseqüentemente, de sua profissão.

A crise da identidade profissional docente encontra-se relacionada a esse desejo de se possuir uma identidade fixa de professor, como sendo aquele responsável pelo sucesso do aluno. Devido aos inúmeros fracassos da educação pública em nosso país, o professor acaba carregando consigo o sentimento de que é responsável por tal situação. O questionamento dessa situação acarreta, também, o questionamento dessa identidade fixada, desse discurso naturalizado. O estar satisfeito ou não com a profissão docente são posições que coexistem e que contribuem para a construção da identidade profissional docente.

Já a professora Sheila, referindo-se a essa segunda questão, afirma que a profissão docente é uma profissão que possibilita uma constante transformação, uma profissão que se encontra interligada a outras profissões e que o verdadeiro profissional docente é aquele que também se encontra em constante transformação.

“Eu acho que através da docência eu mudei paradigmas na minha vida, / é: eu passei a olhar..., escutar, sentir e pensar o mundo de uma forma bem diferente (.) com maior idoneidade (.) e compromisso (.). E hoje eu SINTO que sou parte desse processo [né] da transformação da minha realidade (.) e a minha realidade que está vinculada dialeticamente [né] a outras realidades (.) e: nesse momento / eu passo a ser uma parte integrante [né] (.) nessa transformação (.) e lhe digo que NÃO me arrependo (.) do momento em que comecei a trabalhar como professora / e me sinto bem (.)” (L.09/16)

Como a professora Sheila vê o mundo como algo em constante estado de transformação, e como o processo educativo é parte desse mundo em transformação, defende que as mudanças na educação são constantes, mesmo que o senso comum continue afirmando que pouca coisa ou quase nada tenha mudado no processo educacional de nosso país, sensação que contribui para o aumento do sentimento de desvalorização, também, da profissão docente. Sheila passa a defender a tese de que ocorreram mudanças no processo educativo nos últimos anos, afirmando que essas mudanças, mesmo que lentas, não são apenas de um ou outro aspecto, mas de paradigmas, de formas de pensar e ver o mundo, portanto, não vê mudança como uma questão de mudar unicamente a postura do professor, do profissional docente. Sheila concorda com Farias ao afirmar que as mudanças são partes da própria existência humana e não ações resultantes destes ou daqueles profissionais “Questiono a concepção de professor como agente de mudança, sublinhando que o sucesso da mudança

educativa está para além do esforço individualizado e abnegado de alguns, em particular dos docentes” (FARIAS, 2006, p. 21)

“É: eu já havia dito antes [né] que nós temos um processo dialético [né] (.) e que esse processo (.) ele provoca MUDANÇAS. Às vezes essas mudanças (.) elas se dão (.) é de forma bem lenta [né], mas são mudanças / nos paradigmas socioculturais, eu não tenho dúvida (.)” (L. 20/23).

Surge, então, outra diferença de opinião e Sheila, para defender o seu ponto de vista, no propósito de torná-lo aceitável, passa a construir a identidade docente como sendo aquele ‘profissional em transformação, em um constante construir-se’. Assim o principal argumento utilizado por Sheila para justificar o ingresso na profissão, o fato do magistério ser uma profissão que permite um constante transformar-se, contribui para a construção da imagem do profissional docente como sendo, também, um ser em transformação. Ou seja, para Sheila, o profissional docente não possui uma identidade fixa, imutável (OLIVEIRA, 2006), o profissional docente constrói identidades (TADEU da SILVA, 2008), por estar em constante transformação, ou, como diz Eckert-Hoff (2003), o profissional docente encontra-se num processo de ‘identificação’.

Após concluir a reconstrução do processo argumentativo, um ponto merece destaque: o argumento utilizado para justificar que a profissão docente é uma profissão em constante transformação e que os profissionais docentes são sujeitos, também, em constante transformação, argumento que questiona a tese de que a identidade profissional docente é estável, fixa, algo a ser adquirido. Sheila, como disse antes, por estar envolvida com as questões de representatividade docente, tem uma visão mais ampla da profissão, dos seus direitos e dos seus deveres. Participa de discussões além daquelas do cotidiano escolar. Percebe que as garantias da classe são atreladas a um debate, constante, com a sociedade e com o poder público. Percebe, principalmente, que as mudanças na sociedade refletem-se diretamente na profissão docente, como numa relação dialética. No meio sindical, esse discurso também tende a naturalizar-se, a criar aspecto de verdade: é o discurso da mudança, tão forte no meio educacional, mas com resistência, como diz Farias (2006, p. 13) “O professor encontra-se hoje numa encruzilhada: mudar, melhorar, produzir uma nova referência de profissionalidade em contextos cada vez mais diversificados, urgentes e precários”. Farias conclui, entretanto, que o professor não é o único nem o principal agente de mudanças na educação, esse foco faz com que ele se sinta cada vez mais desvalorizado,

por não conseguir o êxito desejado. Como Sheila defende que somos seres em estado de transformação, defende, também, que não só o professor muda, mas todo o sistema.

Feita a parte inicial que objetivou verificar como as professoras Joana e Sheila constroem os seus discursos em torno da questão da escolha da profissão e da satisfação com a profissão escolhida, passo, agora, à análise de como elas constroem seus discursos, referentes à temática da valorização profissional, em torno da questão do FUNDEF. A questão-guia que possibilitou a construção discursiva foi: Como você vê a profissão docente hoje e há 10 anos? Em que, efetivamente, você acha que o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) contribuiu para a valorização ou para a desvalorização da profissão docente? Passo, então, à análise.

Como venho defendendo a tese de que os discursos dos próprios profissionais docentes contribuem para a construção de identidades docentes que valorizam e que também desvalorizam a profissão docente, discursos que coexistem em estado de tensão, trago recortes dos discursos das professoras tratando das questões das mudanças ocorridas com a implantação do FUNDEF, que, segundo elas, contribuíram para a valorização ou para a desvalorização docente.

Início, novamente, pelo discurso construído por Joana. Ao abordar as mudanças educacionais implantadas nos últimos 10 anos, a entrevistada apresenta a temática da avaliação escolar como ponto relevante. Por tratar de questões referentes às mudanças ocorridas na educação e que possam, de alguma forma, ter influenciado o processo de valorização ou desvalorização da profissão docente, a entrevistada constrói seu discurso apresentando o Estado (no caso o Estado do Maranhão) como interlocutor implícito.

Joana monta o seu discurso no sentido de questionar e refutar o Estado, entendendo este como responsável pelas políticas públicas educacionais que proporcionam mudanças no sistema educacional. As inovações propostas, ou como dizem os docentes, impostas, não têm boa aceitação, já que estes entendem que não participam dessas tomadas de decisões, como cita Facci (2004) afirmando que a forma como as políticas públicas educacionais são elaboradas no país mostra o descaso do Estado com a educação. Esse discurso contribui para a construção de uma imagem de professor como sendo aquele que, simplesmente, executa as mudanças educacionais pensadas e projetadas por outros, alheios às salas de aula, essa identidade é rejeitada e questionada pela maioria dos docentes. Confirmando essa tese, Farias (2006, p. 61) afirma: “A ênfase em modelos de reforma educativa ‘de cima para baixo’ tem reforçado a tendência de atribuir aos agentes educativos, em especial aos professores, o papel de meros executores da reforma materializada nas diretrizes da política educacional”.

Joana, também, questiona essa identidade docente, questiona a proposta do Estado de implantar um sistema de avaliação escolar centrado em conceitos, no lugar da aplicação de notas como vinha sendo feito, já que ela não participou da elaboração dessa mudança, não vendo, portanto, motivos relevantes que apontem para uma melhoria na educação a partir da implantação dessa política de avaliação. Surge, portanto, uma diferença de opinião.

“Eu não vejo assim (.) esse conceito como melhora (.) (L.49)

O confronto se dá, portanto, em torno do argumento de que o FUNDEF, como política pública, melhorou efetivamente a qualidade educacional do país, contribuindo para que ocorressem mudanças significativas no ensino fundamental brasileiro, tanto nas questões pedagógicas quanto nas de capacitação dos profissionais docentes e, do argumento de que o ele não proporcionou essa melhoria. Como o FUNDEF é um Fundo de caráter financeiro, esperava-se que ele, efetivamente, melhorasse os salários dos docentes. Na sua criação, não houve aumento de recursos destinados ao Ensino Fundamental público, a função do Fundo era organizar os recursos já destinados à educação. O FUNDEF foi, na prática, um dos mais explícitos representantes da política neoliberal que se instalou em nosso país em meados da década de 90 do século passado. A tese era de que era necessário gerenciar melhor os recursos já existentes.

A diferença de opinião, uma afirmação de que o FUNDEF contribuiu para a valorização dos profissionais docentes e a sua negação, está posta. Constrói-se, então, a imagem do docente, como sendo aquele profissional, que resiste às mudanças e como sendo aquele que, apesar de bem qualificado, é mal remunerado. Essa identidade docente foi fortemente intensificada com a implantação do FUNDEF.

Após iniciar o diálogo, a entrevistada, para defender seu ponto de vista, apresenta o argumento de que os educadores não veem as mudanças resultantes da implantação do FUNDEF como sendo positiva, contrapondo-se ao argumento do discurso oficial, de que as mudanças no sistema de avaliação contribuíram para melhorar a educação e, conseqüentemente, para a valorização do profissional docente.

“... até hoje, ainda, o educador (.) ainda não conseguiu, realmente (.) avaliar o aluno, avaliar o aluno dentro DESSES padrões (.)” (L.45/46)

“... o governo (.) também, ele quer muito que o aluno seja promovido (.) EMBORA essa promoção (.) não requeira muito conhecimento dele (.)” (L.54/55)

Eis um ponto importante para nossa pesquisa, pois busco compreender as mudanças que foram implantadas no processo educacional com a vigência do FUNDEF e que possam ter contribuído para a valorização ou para a desvalorização da profissão docente. Até então, a professora Joana vem construindo sua identidade profissional docente com base em discursos naturalizados e que circulam no meio educacional, tais como ‘para ser profissional docente é necessário ser concursado’; ‘o sucesso do aluno é o sucesso do profissional docente’. Nessa parte da análise, surge o discurso que trata sobre a função do profissional docente: qual o papel do professor no sistema educacional? O discurso enfatizado coloca o profissional docente como sendo o responsável pela aplicação, execução das políticas públicas educacionais ‘impostas’ pelo Estado, em detrimento de outras funções como, por exemplo, a de construtor de conhecimento.

Nesse momento da entrevista, dialogo com a professora no sentido de que ela explicita se essa ação governamental, aplicada durante a vigência do FUNDEF, contribuiu para a sua valorização ou para a sua desvalorização enquanto profissional docente.

“Essa mudança? você acha (.) que foi boa? O professor se sentiu MAIS ou MENOS valorizado (.) com a mudança?” (L. 62/63).

“Eu (.) digo assim (.) VÁRIOS professores (.) eu acho que se sentiu mais desvalorizados (.)” (L. 64/65)

Os profissionais docentes entendem que a grande maioria das mudanças no sistema educacional é ‘imposta’ pelo Estado, o que acaba construindo uma barreira para a efetivação delas na prática diária da escola, como disse Farias (2006) acima. A CONAE que se autodenomina como um espaço democrático de discussões em torno da educação pode ser, novamente, citada como uma proposta de construção de política pública que visa romper com essa relação unidirecional das ações educativas. Porém, é importante tanto uma participação maior dos diversos setores da sociedade que se interessam pela educação como uma maior compreensão de que as discussões e os resultados apresentados no documento-referência são resultados de propostas desses diversos segmentos sociais, como foram os outros ‘documentos oficiais’ que tratam da educação em nosso país. O sentimento naturalizado de que não participamos das decisões que influenciam diretamente o processo educativo é fator

relevante na construção da identidade docente e acaba, também, contribuindo para a desvalorização da profissão docente.

Joana, ainda na busca de apresentar argumentos que justifiquem a tese de que o FUNDEF não contribuiu para a valorização do profissional docente, até chega a afirmar que houve algumas melhorias no ensino fundamental público de nosso país, para depois afirmar que essas mudanças não culminaram em valorização do profissional docente.

“Ó, o FUNDEF (.) ele trouxe (.) um (.) uma (.) uma (.) uma melhoria (.) tanto no (.) no conhecimento do professor (.) de ESTAR fazendo cursos pra melhorar o seu (.) rendimento dentro da escola (.) e também trouxe, também (.) uma valorização do magistério (.)” (L.77/80)

A entrevistada apresenta o FUNDEF como um mecanismo que possibilitou a formação inicial e continuada dos profissionais docentes e que essa ação possibilitou uma melhoria da educação, contribuindo, portanto, para a valorização do próprio profissional docente. Esse ponto de vista está de acordo com as expectativas do FUNDEF enquanto política pública, enquanto uma proposta de mudança que visava à melhoria da educação de Ensino Fundamental no país. Mas, na continuação do discurso, a entrevistada diz que a busca pela formação inicial e continuada, oportunizada pela implantação do FUNDEF, não culminou num processo de valorização profissional devido ao não atrelamento dessa formação a uma melhor remuneração. O FUNDEF visava não apenas qualificar melhor o profissional docente, mas, também, remunerá-lo melhor. A valorização do magistério passava, entre outras coisas, por esses dois fatores. E os profissionais docentes, sabendo disso, se sentiram desvalorizados por não conseguirem a sua aplicação no todo. Essa identidade docente construída de professor como sendo aquele profissional bem qualificado, mas mal remunerada acaba contribuindo, também, para aumentar o sentimento de desvalorização do profissional docente.

“Hoje, a gente vê (.) tem os PQD’s²⁸ (.) tem formação dada aí, o professor tá indo atrás (.) para MELHORAR o seu conhecimento (.) só que a parte também do Estado (.) ela esqueceu que o professor só se valorizou (.) quanto a conhecimento (.) e faltou valorizar QUANTO à questão do recebimento (.)” (L.100/103)

²⁸ Programa de Capacitação de Docentes.

Para Joana, as conquistas salariais, defendidas pelos discursos oficiais e pela sociedade, são ilusórias. Os profissionais docentes continuam entre aqueles que ganham menos na sociedade. Joana questiona o discurso de que o profissional docente, após a implantação do referido Fundo, aumentou o seu poder de compra. Para ela, esse poder de compra é aparente, o profissional docente, mesmo com o FUNDEF ainda é um profissional que tem uma das mais baixas remunerações do mercado em nosso país. Situação que, também, contribuiu para aumentar o sentimento de desvalorização dessa profissão.

“Eu espero que: o FUNDEF (.) e hoje já tem outros órgãos (.) eles tragam uma melhoria (.) de reconhecimento do valor real (.) do magistério (.) de que (.) do valor do professor (.) não só de reconhecimento (.) não só (.) também, monetário (.) mas o valor do professor dentro da sociedade (.) porque hoje, dentro da sociedade (.) o professor é tido como uma pessoa que tem (.) um grande poder aquisitivo (.) quando na realidade esse poder aquisitivo (.) ele fica só dentro de parênteses (.) porque tudo que o professor adquire (.) ele compra em vários meses (.) mas a sociedade, hoje, é tida como se o professor tivesse (.) um poder aquisitivo maior do que ele aparenta (.) ter (L.106/114).

Já Sheila utiliza o argumento de que o docente é um profissional em constante transformação, sempre em estado de mudança, para justificar a sua atração pela docência. Diferentemente de Joana que utiliza o argumento de que as mudanças que ocorrem na educação são ‘impostas’, sentimento que contribui para a construção de uma identidade docente desvalorizada, Sheila foca as mudanças como sendo algo intrínseco ao indivíduo e ao sistema, vendo nelas a possibilidade de valorização do magistério. Para ela, a mudança é intrínseca ao profissional docente.

Com foco então a questão da mudança, busco verificar como Sheila constrói seu discurso em torno do FUNDEF e de como essa construção contribui para a valorização do profissional docente, a partir do questionamento “Professora, como você vê a profissão hoje e se nós comparássemos com 10 anos atrás? Que mudanças ocorreram nesse período que possam ter influenciado no atual quadro em que a educação nacional e maranhense se encontram?”

No tocante a este questionamento, Sheila não tem dúvidas em reconhecer que o FUNDEF resultou em melhorias em relação ao estágio em que se encontrava a educação

pública brasileira, principalmente sobre o financiamento educacional. Por ser um Fundo de caráter financeiro, seu principal propósito era organizar os recursos existentes, assegurando aos diferentes entes federativos responsabilidades e deveres com os gastos referentes à educação pública brasileira.

Esta foi a primeira lei a ter caráter tributário, a assegurar recursos financeiros para a educação pública no Brasil e estabelecer em que esfera deveriam ser gastos, além de reservar valores para a qualificação do magistério. Estabeleceu também critérios de acompanhamento, fiscalização e sanções para os casos de desvios de seus recursos. (FONTINELES, 2008, p.18).

Em conformidade com essa linha de pensamento, Sheila afirma que:

“E a gente aqui ressalta também que em relação ao Fundef, né (.) nós observamos que (.) a partir da criação desse Fundo (.) a gente entende que o financiamento do ensino público no Brasil (.) ele pode ser considerado assim (.), mais transparente (.), mais transparente (.)” (L. 138/141).

Porém, mesmo reconhecendo que o FUNDEF reorganizou os recursos existentes, a professora Sheila passa a argumentar no sentido de que ele não culminou numa política pública exitosa de valorização do magistério.

“Outra coisa também (.) a gente não CONSEGUE constatar (.), aliás a gente constata hoje (.), pensando no FUNDEF né, (.) que o FUNDEF ele não produziu um ensino de melhor qualidade (.) nem repercutiu positivamente na VALORIZAÇÃO do magistério” (L. 185/188).

Essa tese vai de encontro ao discurso oficial que apresenta o FUNDEF como uma política pública que obteve sucesso e que, entre outras coisas, contribuiu para a valorização do profissional docente. Surge, portanto, uma diferença de opinião. Para defender e tornar o seu ponto de vista aceitável, Sheila passa a apresentar os seguintes argumentos:

Sheila tem um bom conhecimento sobre o cenário de implantação do FUNDEF no Brasil. Durante a década de 90 do século passado, já militava nas questões educacionais. Portanto, não hesita em afirmar que o Fundo não contribuiu para a melhoria do Ensino Fundamental nem para a valorização do magistério. Para justificar essa tese, um dos argumentos apresentados, talvez o mais forte, é que o FUNDEF foi um Fundo exclusivista,

que causou exclusão, já que ele se destinava exclusivamente ao Ensino Fundamental “[...] a ênfase num só nível já vem deixando suas sequelas” (RAMOS, 2003, p. 280), contribuindo, ainda mais, para confirmar a tese de Moita Lopes (2006) de que “[...] a escola é um espaço social em que a exclusão reina”.

“Temos críticas, né (.) ... de que (.) a limitação de cobertura apenas do Ensino Fundamental regular (.)” (L. 149/151).

Com a implementação do FUNDEF, o Brasil ampliou ainda mais as diferenças de atendimento nos diversos níveis da Educação. A limitação do financiamento ao Ensino Fundamental fez com que, principalmente, a Educação Infantil e o Ensino Médio, durante a vigência do Fundo, fossem esquecidos, já que não havia o interesse do Estado em ofertá-los. Ramos (2003, p. 273) chama a atenção para o texto da Lei do FUNDEF que exclui a palavra ‘obrigatoriedade’ ao alterar o Art. 208 da Constituição Federal, que dizia “Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. Essa substituição possibilitou atender uma exigência da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Segundo Fontineles (2008, p. 43), os organismos internacionais entendiam por educação básica apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental. No Brasil, país presente na Conferência, a educação básica incluía também os anos finais do Ensino Fundamental, mas excluía a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Também não houve uma melhoria na qualidade da oferta do Ensino Fundamental. Isso fez com que a educação pública como um todo tivesse a sua imagem ainda mais negativizada, o que fez com que o próprio Ensino Fundamental não melhorasse sua imagem junto aos docentes e junto à sociedade.

Com esse argumento de que o FUNDEF foi um Fundo financeiro exclusivista, Sheila aponta outro argumento, que tem relação direta com este, que foi o fato de o FUNDEF, justamente por ter se limitado ao Ensino Fundamental, ter provocado uma expansão exagerada das matrículas nesse nível de ensino.

O FUNDEF fez com que os gestores educacionais do Ensino Fundamental público iniciassem uma busca exacerbada por mais alunos: quanto mais alunos, mais recursos para a escola. Essa era a ênfase dada pelos discursos oficiais. Os docentes observavam que um dos objetos de luta da classe, a definição do número de alunos por série/ano, ficava cada vez mais distante de ser alcançado. As salas de aula ficavam cada vez mais lotadas. A imagem do profissional que não tinha o controle da turma tomou força, contribuindo para a construção da

imagem docente como aquele profissional “[...] desqualificado de saberes e de práticas do magistério [...] presente em relatórios e documentos oficiais” (LELIS, 2001, p. 40/ 41).

“... podemos concluir no comportamento da matrícula (.) por exemplo (.) um crescimento generalizado [né] (.) nessa questão. (.) Isso traz um problema (.) porque ele traz o problema da estrutura física (.) que não SUPORTA (.) a quantidade de alunos (.) é um problema (.)” (L. 154/157).

O professor, com as turmas super lotadas, teve mais dificuldade de obter êxito no seu trabalho, aumentando, assim, as taxas de reprovação e de evasão, o que fez com que a diferença entre os aspectos quantitativos e os qualitativos fosse ampliada. Atrelada a esse aumento descontrolado nas matrículas do Ensino Fundamental, veio a cobrança pela melhoria das taxas de aprovação e pela redução das taxas de evasão escolar.

“Então nós vimos também que houve um aumento (.) das taxas de aprovação e a redução nas taxas de evasão (.) mas isso não significou e não ficou evidente (.) num é, de que isso: pudesse estar vinculado à qualidade do ensino, (.) não ficou claro (.)” (L.167/171).

As melhorias dos índices educacionais são visíveis, mas essa melhoria não resultou numa melhoria da imagem da educação pública. Entre os profissionais docentes, o sentimento de que a educação pública vai mal só aumentava. A qualidade desejada não acompanhou a expansão quantitativa das matrículas no ensino fundamental, da década de 90 do século passado. O profissional docente passa a ser aquele profissional sobrecarregado e com pouco resultados positivos no seu trabalho.

Resultante também da implantação do FUNDEF, Sheila apresenta o argumento de que o despertar para a questão sindical foi um passo importante no fazer do profissional docente. Defende que esse despertar foi fomentado com as últimas mudanças ocorridas na educação, os profissionais docentes estão mais participativos, mais interessados nas questões que envolvem a sua própria profissão. E essa é uma mudança, para ela, essencial para aumentar o sentimento de valorização da profissão docente, já que, segundo ela, só através da ação conjunta, da representatividade, os profissionais docentes ampliam sua voz, passam a ter participação nas decisões das políticas públicas voltadas para o setor educacional.

“Uma coisa que eu acho muito importante (.) que valoriza é o DESPERTAR do profissional docente como categoria (.) no sentido de reivindicar coletivamente a sua valorização profissional. É a participação sindical (.) é muito importante (.)” (L. 49/51).

Para Sheila, a profissionalização da carreira docente passa pelo engajamento da classe enquanto categoria, processo que combate o individualismo. O profissional docente, na sua relação trabalhista, deve atuar na coletividade, como diz Garcia (2008, p. 225):

A profissionalização da carreira docente, decerto, não é apenas uma questão de conquista pessoal ou de uma categoria de trabalhadores. Ela é, sobretudo, uma manifestação da consciência social coletiva, do reconhecimento do trabalho do professor como status profissional.

Esse posicionamento, esse ‘despertar’, possibilita ao profissional docente combater, questionar a identidade docente construída como sendo o profissional responsável pelas mudanças e pelo sucesso dessa ou daquela política pública voltada à educação. Para Sheila, a participação sindical combate o individualismo, ponto base do discurso neoliberal, como diz Hypólito (1999, p. 95) “[...] vários sindicatos têm exercido um papel fundamental, tanto para barrar as tentativas de reforma conservadora quanto para desconstruir o discurso educativo neoliberal”.

Sheila continua construindo seu discurso afirmando que o FUNDEF, em suma, não contribuiu para valorizar o profissional docente. Mesmo reconhecendo que houve melhorias na qualificação dos docentes, Sheila, como fez Joana, afirma que essa qualificação não foi acompanhada de melhores salários, confirmando a construção identitária do docente como sendo aquele profissional bem qualificado, mas mal remunerado.

“Valorização do magistério (.) o que que aconteceu? os SALÁRIOS baixaram em muitos estados e em muitos municípios (.) [...] Muitos municípios adotaram uma prática (.) EQUIVOCADA (.) ou intencional da questão do abono para o salário dos professores (.) ao invés de aumentarem os salários (.)” (L.171/175).

Os argumentos utilizados por Sheila para justificar que as mudanças ocorridas com a implementação do FUNDEF não resultaram em valorização do magistério têm livre circulação entre os profissionais docentes, o que torna a tese aceitável. Para Sheila, o discurso oficial apresentado, principalmente pelo governo federal, de que a educação receberia mais

recurso e com isso melhoraria seus indicadores de qualidade ficou apenas na retórica. Fontineles (2008, p. 47), falando sobre os salários dos professores, após a vigência do FUNDEF, diz: “Essa dimensão simbólica que acompanha as perdas materiais contribui para que os que fazem o magistério se percebam e ajam como uma categoria desvalorizada e desmotivada, descaracterizando sua auto-estima e interferindo em suas ações docentes e sociais”. Segundo Davies (2001, p. 29) “O governo federal tem apresentado o Fundef como a tábua de salvação do magistério, que teria a sua remuneração melhorada por conta dele. Se pensarmos no magistério como um todo, a alegação oficial não procede por várias razões”.

Como já afirmei antes, o FUNDEF não incrementou recursos novos à educação, mas apenas uma redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, ação que acabou contribuindo para criar uma diferenciação entre esse nível de ensino e os demais. Como diz Ramos (2003, p. 275) “[...] o novo Fundo: possibilita a subvinculação para o ensino fundamental e a redistribuição do montante já disponível para cada Estado, entre seus municípios, mas não aumenta os percentuais destinados à educação, ao contrário do que a propaganda oficial quer fazer crer”. Esse argumento, defendido por Sheila, tem grande circulação e tem contribuído para aumentar o sentimento de desvalorização do profissional docente. O docente, como diz também Joana, é aquele profissional que mesmo bem qualificado é mal remunerado.

Após reconstruir o percurso argumentativo construído pelas duas professoras, processo que nos possibilitou criar inteligibilidade sobre o fenômeno de valorização e de desvalorização do profissional docente a partir da análise das identidades docentes construídas, dois pontos merecem destaque: o referente às mudanças ocorridas na educação e o referente à participação sindical.

Tanto Joana quanto Sheila apontam a questão da ‘mudança’ como um fator importante após a implementação do FUNDEF. As duas têm visão diferente em relação a essas mudanças, entretanto, um ponto as aproxima, o fato de que as mudanças apresentadas no discurso oficial parecem deixar de lado a participação dos profissionais docentes, os grandes interessados por essas mudanças. Daí o porquê de o sentimento de que as mudanças são ‘impostas’ ser tão forte. Ramos (Ibid., p. 167) reforçando esse sentimento de exclusão, afirma que “[...] não se pode aceitar como verdadeira a tese empresarial-governista da ‘valorização’ do trabalhador e da escola, que soa muito mais como um eficaz instrumento de *marketing* quando alija a participação da comunidade escolar na formulação da política educacional”.

As mudanças ‘impostas’ contribuem para aumentar o sentimento de desvalorização da profissão docente, já que se cria, a partir disso, a imagem do professor como sendo aquele profissional responsável pela aplicabilidade de políticas públicas no setor educacional. Essa imposição acaba contribuindo para o insucesso das mudanças desejadas. E o fracasso educacional retorna ao professor, já que o discurso oficial atribui a ele, professor, a responsabilidades por esse insucesso. “É necessário combater esse discurso, principalmente o oficial, já que as identidades docentes construídas não se reduzem ao que o discurso oficial diz que elas são, de que os professores são os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos” (GARCIA, HYPÓLITO, VIEIRA, 2005, P.47).

Hypólito, falando sobre o processo de profissionalização docente, chama a atenção para a ascensão social aparente dos professores, principalmente da rede pública. Hoje, esses profissionais são tidos como membros da classe média, com poder de compra. O mercado os rotulam assim.

Quero destacar, aqui, o fato de que grande parte dos professores e das professoras da rede pública trabalham com classes populares, vivem em bairros populares, seus salários são iguais aos de muitos trabalhadores, seus familiares pertencem à classe trabalhadora – vivem, enfim, na cultura das classes populares, mas são creditados e rotulados como ‘classe média’. (HYPÓLITO, 1999, p. 87)

Após analisar os discursos construídos por Joana e por Sheila, principalmente no tocante às mudanças ocorridas na educação pública brasileira após a implantação do FUNDEF, verifico que as identidades construídas contribuem para desvalorizar a profissão e que essas identidades tendem a se cristalizar. O FUNDEF, portanto, não conseguiu melhorar a educação pública de nosso país. Há um claro sentimento de que ele fracassou, como diz Ramos (2003, p. 295) “O que deve ficar claro é que não foi ainda por meio desse Fundo que se fez a anunciada revolução na educação”.

3 – Considerar se a ordem social (a rede de práticas) “necessita”, em certo sentido o problema ou não

A análise demonstra que algumas identidades docentes têm a tendência de ser construídas de forma naturalizadas, como as que construímos aqui: aquele profissional que tem curso de magistério e que é concursado, aquele que projeta no aluno o sucesso da profissão, aquele que é engajado nas questões da profissão ou aquele que apesar de bem qualificado é mal remunerado. Esse discurso circula no senso comum de nossa sociedade e

em alguns textos de lei, como o do FUNDEF. Essa naturalização discursiva, essa predominância discursiva visa ocultar outras práticas sociais e discursivas. Nessas práticas ocorrem relações de poder, com a tendência de que uma das partes envolvidas requeira para si o poder, valorizando uma prática e desvalorizando outra. Aqui, a noção de poder é tratada como em Foucault (2008), ou seja, o poder não é de ninguém, ele é exercido. O sentimento de desvalorização do profissional docente tem tomado relevo no campo educacional de nosso país, o profissional docente sente-se responsável pelo fracasso que assola ano a ano o nosso processo educativo, construindo para esse profissional uma imagem cada vez mais negativa. Portanto, essa temática tem sido objeto de inúmeros estudos nos últimos anos e, também, de projetos e ações governamentais visando uma melhoria desse quadro. Como exemplo, cito o caso da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que priorizou um eixo temático de estudo “Formação e valorização dos profissionais da educação”, só para a discussão dessa temática. Durante todo o ano de 2010, diversas conferências foram realizadas pelo país, o que confirma a importância e a exigência que a sociedade dá a essa temática. É necessário questionar essa imagem negativa da profissão e da educação pública de nosso país. Como entende que nossas práticas discursivas nos constroem e constroem também o mundo a nossa volta, elas devem ser motivo de constantes estudos, a fim de que se possa criar inteligibilidade sobre elas.

4 – Possíveis formas de superar o problema

A nossa tese é de que é necessário desnaturalizar as práticas discursivas construídas no âmbito educacional, principalmente as referentes às identidades docentes. Para isso, proponho questionar as práticas naturalizadas a partir das noções de verdade e de poder de Foucault, como elementos ‘constitutivos da realidade’ (DEACON e PARKER, 1994, p.100). São práticas que coexistem com outras e que em algumas situações assumem valor de verdade, ou de aparência de verdade, como diz Tadeu da Silva (2008).

As identidades docentes construídas, tanto as que incitam a valorização quanto o contrário, são práticas sociais enredadas de poder que não devem ser encaradas como se fossem únicas verdades. É necessário que o ambiente educacional esteja aberto ao diferente, às possibilidades, que seja um espaço para a “[...] desresponsabilização de estudantes e professores” (VARELA, 1994, p. 95).

No caso em análise, a valorização do professor não concursado, ou seja, do professor contratado, é a valorização da própria profissão docente. A não individualização do trabalho docente e a não responsabilização do sucesso educacional apenas no docente é valorização da própria profissão docente. Entender essas práticas sociais como coexistindo em estado de tensão é um passo para conseguir superar os problemas resultantes de sua naturalização.

5 – Refletir criticamente sobre a análise

Para concluir, faz-se necessária uma reflexão sobre a própria análise. Abordei a questão da valorização profissional docente a partir da construção identitária. Constatei que as identidades construídas nos discursos oficiais e nos dos próprios profissionais docentes contribuíram para a naturalização de um discurso de desvalorização da profissão docente. Como a LA Indisciplinar, assim como a ADC, tem uma intenção emancipatória a partir da análise de práticas situadas, busquei enfatizar o questionamento dessas práticas naturalizadas.

Como diz Santos (2006), é necessário reinventar a emancipação social, ouvindo e dando voz aos excluídos, ação que deve ser fundamentada na ética e na politização da vida social. Não proponho, portanto, a substituição de uma prática social que entendo ser prejudicial ao profissional docente por outra que o possa satisfazer. Entendo e defendo que vivemos e construímos práticas sociais em constante estado de tensão e que convivem, num estado aparente de naturalização de uma ou outra prática. Compreender esse fenômeno é criar inteligibilidade sobre ele. E essa é a finalidade maior das pesquisas em LA Indisciplinar.

A análise que apresento visa, além de demonstrar como as identidades docentes são construídas no discurso e se elas contribuem para o processo de valorização ou de desvalorização da profissão docente, pensar o outro, visa refletir sobre a própria análise e verificar como o sujeito professor, nosso sujeito e objeto de estudo, é construído. O trabalho tem em si um envolvimento ético e político com a questão da valorização profissional docente, a temática abordada no trabalho. As conclusões a que chego, de que participamos de discursos, de que entramos em discursos em torno da questão da valorização profissional docente a partir de críticas à construção de discursos naturalizados pelas professoras em análise, coloca-nos ao lado dos questionamentos, das preocupações do próprio profissional docente. O que faço é, como pesquisador, como estudioso do assunto que também é parte integrante do contexto de estudo, uma análise do discurso construído, reconstruindo-o, utilizando-me de categorias de análise, para falar em prol dos profissionais que se sentem

cada vez mais desvalorizados. Mesmo reconhecendo que a maioria dos discursos construídos em torno da questão do FUNDEF contribui para aumentar o sentimento de desvalorização do profissional docente, defendo a existência de discursos em estado de tensão, discursos contraditórios que contribuem, também, para combater essa prática. Há, portanto, uma coexistência de diferentes discursos em estado de tensão, como apresentei nas análises, semelhante ao que diz Lelis (2008, p. 56), ao falar sobre a imagem social e pública dos professores de escolas primárias no Brasil:

Por um lado, há a desvalorização proveniente da passagem para a escola de massa e da democratização do ensino [...]. Por outro lado, a imagem continua sendo positiva, pelo menos no plano simbólico, pois depositam-se sobre os docentes a expectativa e responsabilidade social de um futuro melhor.

A desnaturalização desses discursos de devalorização, com base na proposta do ‘multiculturalismo’, visa quebrar essa barreira imposta pela proposta ‘modernista’ em que existe uma verdade e que devemos buscá-la, não objetivo, portanto, identificar a ‘verdadeira identidade docente’. Essa visão é maléfica aos profissionais docentes, já que eles não conseguem atingir esse ideal proposto pela modernidade e sofrem por isso. A entrevista é um momento de escolhas, de possibilidade discursiva, de construções, assim como as análises, portanto, entendo que tanto a entrevistada quanto o entrevistador estão construindo e reconstruindo verdades, construindo significados. Com isso criamos inteligibilidade sobre o problema analisado e contribuimos para uma possibilidade de melhoria do processo educativo em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento as considerações finais deste trabalho enfatizando os pontos que entendo serem os de maior relevância no seu desenvolvimento: as entrevistas, a questão da identidade, a aproximação da proposta de análise do discurso advinda da ADC, com Norman Fairclough e a proposta de análise do discurso advinda da LAI, com Luiz Paulo da Moita Lopes e o aumento do sentimento de desvalorização da profissão docente. Nesse percurso, concluo o trabalho colocando os avanços alcançados pela pesquisa que ajudam a compreender melhor o fenômeno estudado.

Os discursos construídos a partir das questões-guia seguem um roteiro que passou pela afirmação de como se deu o ingresso na profissão docente para, em seguida, tratar das mudanças ocorridas na educação pública brasileira com a implantação do FUNDEF. Há, portanto, um direcionamento que visa estabelecer uma linha discursiva que atenda os objetivos da pesquisa. Porém, nos discursos construídos, as professoras enfatizaram questões que, para elas, foram mais importantes na sua relação com a profissão docente. Os recortes que realizei, para atender os objetivos da pesquisa evidenciam que ocorre um diálogo entre pesquisador e pesquisadas. O que faço é, portanto, reconstruir o discurso construído pelas professoras, ou melhor, construo junto com elas outros discursos, novas práticas discursivas, o que faz com que me sinta, também, membro dessas trajetórias de vida construídas. O sentimento de desvalorização profissional afirmado pelas identidades docentes construídas nos discursos também é sentido pelo pesquisador, daí a inquietação que levou à realização da pesquisa. E essa construção é uma forma de produção de conhecimentos que opera como possibilidade de romper enredos naturalizados.

Como estou decidido, academicamente falando, a pesquisar práticas locais através da análise do discurso, percebo que a realização deste trabalho contribuiu para entender melhor a relação dos profissionais docentes com a sua profissão e a melhorar a minha relação com os colegas professores. Desde a realização da pesquisa piloto, ouvi, li e vi muitos discursos de docentes, inquietos e insatisfeitos com a própria profissão. Cumpro um primeiro objetivo que é dar voz, através de uma pesquisa acadêmica, a profissionais que se sentem excluídos das decisões educacionais do país, que não têm voz. A pesquisa de base interpretativista possibilita essa ação. Contrariamente ao discurso oficial que afirma que o FUNDEF provocou mudanças significativas e positivas na educação pública brasileira, as profissionais docentes

entrevistadas construíram uma imagem negativa dessa política pública. Ficou evidente, com a pesquisa, a importância de ouvir aqueles que estão vivendo o contexto social de análise, de se inserir no ambiente de pesquisa, dar voz a quem, normalmente, é excluído, como é o caso dos profissionais docentes de escolas públicas brasileiras.

A base teórica que despertou a possibilidade de análise desse problema social em relação à profissão docente vem da Linguística Aplicada chamada de Indisciplinar. Na leitura da obra de Moita Lopes (2006), pude encontrar novos horizontes de pesquisa. Na obra, o autor dá voz a diferentes autores que têm em comum uma maneira diferente de realizar pesquisas, ditas 'indisciplinares'. Com foco nas práticas discursivas situadas, os autores apresentam pesquisas com temáticas, ditas por eles, mais responsivas, centradas em problemas sociais contextualizados, situados, produzindo novos conhecimentos nas próprias práticas discursivas. Moita Lopes propõe uma re-teorização, um repensar sobre as práticas sociais a partir do que denominou de LA Indisciplinar.

A categoria de análise que possibilitou criar inteligibilidade sobre esse fenômeno social a partir do próprio discurso foi a 'identidade'. A identidade é aqui abordada não como uma busca ao que se assemelha, ao que se identifica, ela é abordada como tendo relação com o diferente, abrindo espaço para o diverso, o múltiplo. Assim, como categoria performada e não pré-formada, como propõe Tadeu da Silva (2008), as identidades são entendidas como construídas nas práticas discursivas, estando, assim, em constantes construções e transformações, atendendo as exigências de pesquisa no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar. Utilizo a categoria da identidade, entendendo-a como uma categoria discursiva, situada, dialógica, constituindo e sendo constituidora do discurso (Ibid.). Passo a entendê-las como sendo contingentes, já que estão inseridas em contextos historicamente situados, como diz Semprini (1999). Assim, o profissional docente, como outros profissionais, em suas práticas discursivas constrói identidades.

A partir da confirmação da existência de um sentimento de desvalorização da profissão docente, tanto na pesquisa piloto quanto nos textos de Moraes (1997) e Facci (2004), e desse embasamento teórico inicial, tracei como objetivo principal para este trabalho criar inteligibilidade sobre o fenômeno de des/valorização docente, buscando compreender o porquê de, em determinados contextos sociais, alguns discursos construídos, tenderem a naturalizar-se, assumindo uma espécie de aparência de verdade e contribuindo para aumentar o sentimento de desvalorização da profissão docente. Defendendo, também, a tese de que existe, junto a esses discursos, outros que contribuem para valorizar a profissão docente, discursos que coexistem em estado de tensão, busquei analisar esse estado de tensão, por

defender que é neles que os discursos assumem caráter contraditório. A fixidez, a regularidade, a solidez são sempre questionadas, já que o contraditório está sempre presente.

Esse objetivo só foi possível de ser alcançado a partir da construção da ‘máquina de análise’, apresentada no capítulo metodológico. A aproximação entre a proposta de análise de discurso textualmente orientada de Chouliaraki e Frairclough (1999) e as orientações de pesquisa apresentadas por Moita Lopes (2006), chamada por ele de Linguística Aplicada Indisciplinar, deu à pesquisa o direcionamento de que ela precisava. O que tinha em mente era a existência de um problema social que percebia via linguagem e o que queria era criar inteligibilidade sobre o porquê da sua existência. Essa aproximação me permitia alcançar esse objetivo. Era preciso antes, porém, justificar essa aproximação, já que a primeira proposta fora construída dentro da perspectiva de análise do Realismo Crítico, não podendo ser, simplesmente, transposta, para uma análise no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, de base socioconstrucionista. A construção desse percurso de análise é, para nós, um ganho teórico da pesquisa.

Nas análises realizadas, as duas professoras apresentam pontos semelhantes em relação às identidades construídas, mesmo com uma trajetória profissional bem diferente. A intensa participação sindical de Sheila faz dela uma profissional com maiores conhecimentos sobre as questões legais da profissão, principalmente sobre a influência do FUNDEF no Ensino Fundamental de nosso país. Mas na sua construção discursiva, esse fato não é suficiente para torná-la uma profissional tão diferente de Joana, que não tem essa participação sindical. Tanto Joana quanto Sheila constroem identidades docentes, com base em discursos que circulam livremente no meio educacional, principalmente entre professores e estudiosos. O ponto de maior relevância e que nos ajuda a criar inteligibilidade sobre o fenômeno em análise é que as duas constroem uma imagem negativa do FUNDEF. Para elas, o Fundo contribuiu para aumentar o sentimento de desvalorização do profissional docente. As identidades construídas a partir do discurso de mudança implantado com o advento do FUNDEF, tais como: profissional bem qualificado, mas mal remunerado; profissional que executa as mudanças impostas pelo Estado; profissional que participa de uma profissão exclusivista; profissional que participa de uma profissão que preza pela quantidade em detrimento da qualidade, contribuíram para aumentar o sentimento de desvalorização da profissão. Essas identidades tendem a se naturalizarem, a assumirem aspecto de verdade.

Como defendo que essas identidades não se cristalizam, não se solidificam, e que esse aspecto de verdade é apenas aparente, como diz Tadeu da Silva (2006), evidencio outros

discursos que contradizem os apresentados acima. Também pela intensa participação sindical, Sheila constrói outra identidade docente, ao dizer que a classe docente passou a ter um maior engajamento com as questões sindicais. E que essa mudança construiu uma imagem positiva de profissional docente: profissional que se entende estando num constante transformar-se.

Outro ponto importante na análise e que contribuiu para a compreensão de que as identidades docentes não se solidificam é a constatação da existência de identidades contraditórias nos discursos construídos, tanto por Joana quanto por Sheila, fato que impede uma calma, uma fixidez de determinadas identidades. Joana constrói a imagem da profissão docente como sendo, ao mesmo tempo, gratificante, vantajosa, mas também decepcionante. Sheila, como Joana, constrói uma imagem positiva do FUNDEF por contribuir para melhorar a capacitação dos profissionais da educação, mas, ao mesmo tempo, o critica por não atrelar essa capacitação a melhores remunerações. É nessa tensão que as identidades docentes são construídas.

Fica evidente que não vivemos em um mar de calma, não somos iguais aos outros nem a nós mesmos o tempo todo. Vivemos um momento em que as diferenças estão muito à frente da mesmidade, em que a norma está sendo questionada. Estamos sempre em mudança. As identidades aqui construídas ajudam a criar inteligibilidade sobre o fenômeno da existência de um sentimento de desvalorização do docente de escolas públicas, já que a sensação de que o FUNDEF não foi uma política pública exitosa. As contribuições dadas a partir dessa pesquisa, tanto de natureza teórica quanto analítica, ajudam a construir conhecimento sobre a situação do docente de escolas públicas em nosso país e a entendê-los a partir de suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. Ser leve e Líquido. In: _____. **Modernidade Líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 7-21.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm . Acesso em 13/08/2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em 25/09/2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAMPOS, Maria Regina Machado de e CARVALHO, Maria Aparecida de. **A Educação nas Constituições Brasileiras**: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988. Campinas-SP: Pontes, 1991.

CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUH, Norman. **Discourse in late modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento-referência. http://portal.mec.gov.br/conae/images/stories/pdf/doc_base_conae_revisado2.pdf. Acessado em: 15/08/2009.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: _____(Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas-SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 257-268.

CRYSTAL, David. **Que é lingüística: lingüística e filologia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

DAVIES, Nicholas. **O Fundef e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

D'CLASSE. **Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Estadual e Municipais do Maranhão**. São Luís: N° 43, Ano IX, maio de 2009.

DEACON, Roger & PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In:TADEU da SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 97- 110.

DUBAR, Claude. Identidade profissional em tempos de bricolage. In: KIRSCHNER, Ana Maria e MONTEIRO, Cristiano Fonseca (Orgs.). **Trabalho e Globalização. Contemporaneidade e Educação**. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Ano VI, n° 9, Rio de Janeiro, 1° sem/2001.

ECKERT-HOFF, Beatriz. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José R Faria (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas-SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 269-283.

EEMEREN, Frans H. e GROOTENDORST, Rob. **A systematic Theory of Argumentation**. The pragma-dialectical approach. Cambridge University Press, 2004.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Liguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 45-66.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães (coord.). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth y MEYER, Michel (Orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003. p. 179-203.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. O prazer de viver e ensinar história. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Políticas de financiamento do Ensino Fundamental (1996-2006): o Fundef e a valorização do magistério**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 26ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008. (1ª edição 1979)

_____. Método. In: _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988/2001, p. 88-97.

FREITAS, Katia Siqueira. **Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?** Módulo X – Brasília- DF: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, M. M. Alves; HYPOLITO, A. Moreira e VIEIRA, J. Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 31, nº. 1, pags. 45-56, jan/abr. 2005.

GARCIA, Tânia Cristina Meire. **Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

GEUSS, Raymond. **Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Tradução. Bento Itamar Borges. Campinas-SP: Papyrus, 1988.

GIRARD, Denis. **Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? Trad. Tomaz Tadeu da Silva. IN: TADEU DA SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. – 8ª ed. Petrópolis: RJ, 2008. Pags. 103 – 133.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

LELIS, Isabel. **Profissão docente: uma rede de histórias**. Revista Brasileira de Educação. nº 17. Rio de Janeiro: Maio/Jun/Jul/Ago. 2001. p. 40-49.

_____. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Pascoal. Ser ninguém - ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, Maria José R Faria (Org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas-SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 257-268.

LYRA, Jorge. **Docência: uma profissão?** Estudo da representação social do professor com relação a sua profissão. Disponível em <<http://www.proext.ufpe.br/cadernos/educacao/docencia/htm>>. Acesso em: 19/02/2009.

LUCE, Maria Beatriz. **Valorização da profissão docente: substantivada ou adjetivada?** Disponível em <[http://www.ufrgs.br/faced/mbluce/valorização da profissão docente. pdf](http://www.ufrgs.br/faced/mbluce/valorizacao_da_profissao_docente.pdf)>. Acesso em: 15/09/2009.

MAGALHÃES, Célia M. A Análise Crítica do Discurso enquanto teoria e Método de Estudo. In: _____(Org.). **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 15-30.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Etnografia crítica**: um paradigma de pesquisa em Lingüística Aplicada. Revista Intercâmbio. Volume III, 1993. P. 1 - 15.

_____. **Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada**: A linguagem como condição e solução. DELTA. V. 10, n.2, 1994. p. 321-338.

_____. **Oficina de Lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T., COSTA LIMA, C., DANTAS, M. T. L. (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB-CUCA, 2001.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Socioconstrutivismo: discurso e identidades sociais. In: _____(Org.). **Discurso de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. P. 13-38.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p.85-107.

_____. Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguísta aplicado. In: _____ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 13-44.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina e ROCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p.11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo e FALABELLA, Branca Fabrício. **Discurso como arme de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade**. Revista DELTA, 21: ESPECIAL, 2005. p. 239-283.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1999. p. 51-60.

OLIVEIRA, M. B. F. de.. Alteridade e reconstrução de identidade pedagógica: (Re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José e GRIGOLETTO, Marisa (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz. 2006. p. 27-44.

PACHECO, Marta Carvalho de Noronha. **Identidade e intertextualidade em narrativas docentes e em textos de leis federais brasileiras, de 1960 a 2000**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2006.

PENNYCOOK, A. Para uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pós-Modernidade: desafios à universidade. In: FILHO, José Camilo dos Santos e MORAES, Sílvia E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 2000. p. 163-200.

PLATIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

RAMALHO, Viviane C. V. S. Diálogos teórico-metodológicos: análise de discurso crítica e realismo crítico. In: RESENDE, Viviane de Melo e RIOS, Guilherme (Orgs.). **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Número especial: práticas socioculturais e discurso – debates transdisciplinares. vol. 8. Brasília: Thesaurus, 2006/2007.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós 90**. Brasília: Plano Editora, 2003.

RESENDE Viviane de Melo e RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

RIOS, Guilherme. Discurso e Etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade. In: RIOS, Guilherme e RESENDE, Viviane de Melo (Orgs.). **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. V. 8, 2006/2007. Thesaurus/Nelis/Ceam/PPGL/UNB – Brasília.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas** – Construção de identidades profissionais nas trajetórias de professores de inglês. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, B de S. **Do pós-moderno ao pós-colonial**. E para além de um e de outro. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

_____. **Renovar la teoria crítica y reinventar La emancipación social**. Buenos Aires: Glacso Libros, 2006.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

TADEU DA SILVA, T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008 p. 73-102.

TUCHERMAN, I. Michel Foucault, hoje ou ainda: do dispositivo de vigilância ao dispositivo de exposição da intimidade. In: QUEIROZ, A. CRUZ, N. V. **Foucault hoje?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, pags. 108-118.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Departamento de Letras Vernáculas. Edital N° 02/2010 – **Seleção Mestrado/Doutorado 2011**. Disponível em: [□http://WWW.ppgling.ufc.br□](http://WWW.ppgling.ufc.br). Acesso em: 12/11/2010.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In:TADEU da SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. Pags. 87-96.

VENN, Couze (2000). **Occidentalism**. Modernity and subjectivity. London. Sage Publications.

VIANA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002**. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan\abr. 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: introdução teórica e conceitual. In: TADEU da SILVA, T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008 p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A - Entrevista Com Professora Joana

01 W – É professora (.) por que você escolheu a profissão docente (.) o que ela significa para
02 você (.) e mais (.) você acha que fez a escolha correta?

03 J - Eu escolhi a profissão de docente: (.) por acaso (.) eu não tinha PRETENSÃO de ser (.)
04 professora (.) mas (.) a oportunidade da minha cidade (.) no momento (.) era ser professor
05 (.) então eu fiz um curso (.) do magistério (.) e a partir de quando eu comecei a estudar (.)
06 eu senti (.) uma vontade de precisar estudar cada vez mais (.) e quando eu terminei (.) o
07 meu curso de magistério (.) teve logo um concurso (.) e as vagas oferecidas era para
08 professora (.) então eu (.) disse: a oportunidade que eu tinha de TRABALHAR (.) era sendo
09 professora (.).

10 Então, fiz o concurso (.) e fui: (.) aprovada(.). Aí fiquei TOTALMENTE alegre e achei que
11 a minha profissão (.) era essa mesma (.) ser (.) professora(.). E, pra mim (.) o que significa
12 pra mim (.) a escolha dessa profissão (.) é uma profissão gratificante (.) embora ela tenha (.)
13 desvantagens (.) ela tenha (.) momentos que a gente fique decepcionada (.) mas também ela
14 tem momentos que traz (.) a alegria pra gente (.) quando a gente consegue ver (.) um (.) um
15 educando da gente LÁ na universidade (.) chega e encontra ele também no trabalho (.) que
16 a gente vê que o, aquele onde ele está (.) ele teve a ajuda de quem? (.) Nossa (.) como
17 educador (.). E (.) eu acho que eu fiz (.) a minha escolha certa (.) porque ser EDUCADOR
18 pra mim (.) hoje (.) é uma: a minha opção de vida (.) eu não me vejo fazendo outra coisa (.)
19 que não seja (.) ser professora (.) porque eu já nem sei fazer mesmo outra coisa (.) eu sei (.)
20 hoje, é mesmo (.) educar (.) e gosto de fazer o que eu faço (.). Às vezes, a gente fica assim
21 (.) pensando, assim, um pouco (.) cada ano que passa (.) o ano que vem (.) quais vão ser os
22 alunos que eu vou ter (.) de que maneira vou poder melhorar (.) essa educação (.) não só pro
23 meu conhecimento (.) mas pro conhecimento também (.) dos meus alunos (.) e assim que a
24 gente pensa nessa escolha de (.) professor (.) embora que a gente saiba que não (.) não
25 ganha tão bem (.) mas que é um, um salário valorizado pelo aquilo que a gente trabalha (.)
26 pelo aquilo que a gente escolhe (.). Que quando a gente escolhe a profissão (.) a gente já
27 sabe o valor que a gente vai ganhar (.) e espera cada vez mais (.) melhorar (.) e, é nessa
28 espera que nós (.) estamos aí (.) nessa batalha desse dia a dia (.) melhorando o nosso
29 conhecimento como docente (.) e querendo também uma, uma melhor oportunidade (.) de
30 salário, realmente de remunerações (.) que valha a pena você dizer (.) eu sou professora:.

31 W – Professora(.), e como você ver a profissão docente hoje (.), é: comparada, assim (.), há

32 10 anos atrás(.). E:, que mudanças ocorreram nesse período que possam ter influenciado (.)
33 no atual quadro em que a educação nacional (.) e maranhense se encontram?
34 J - Ó, a educação hoje e a educação de 10 anos atrás (.) ela tem uma (.) uma diferença, né (.)
35 há 10 anos atrás (.) você via que (.) a educação (.) ela tratava mais (.) assim (.) o aluno era
36 só: era tida assim com notas (.) você tinha a nota deles (.) trabalhava com aquela nota (.)
37 tinha a avaliação mensal (.) avaliação bimestral (.) avaliação diária (.). Hoje (.) já 10 anos
38 (.) depois (.) o próprio sistema, né (.) TROUXE uma nova maneira de avaliar o aluno (.)
39 que é quanto a: conceitos (.). Esses conceitos (.) eles (.) perdem um pouco (.) o valor de
40 que, de que tanto o governo faz questão (.) que é a nota (.) porque quando você conceitua
41 alguém (.) você não consegue (.) você diz que ele está numa margem (.) entre I e R (.) entre
42 B e M (.) mas você não sabe (.) que quando você (.) faz questão daquela nota (.) quando
43 você diz que é 5 (.) você sabe que a nota é 5 (.) quando você diz que é 10 (.) você sabe que
44 é 10(.). Quando você dá B para um menino (.) ele tá entre 7,5 e 9 (.). Aí, essa (.) diferença,
45 assim, de avaliar nessa forma que até hoje, ainda, o educador (.) ainda não conseguiu,
46 realmente (.) avaliar o aluno dentro DESSES padrões (.) você dá a nota dele com conceitos
47 (.) mas avaliando entre um, um quadro e outro (.) entre uma nota e outra (.). E assim (.)
48 essas mudanças ocorreram (.) pra que (.) tentando MELHORAR (.) essa forma de educação
49 (.) mas aqui no Maranhão (.) eu não vejo assim (.) esse conceito como melhora (.) eu vejo
50 assim esse conceito (.) como assim (.) que você vai conceitua (.) no fim do ano (.) o aluno
51 ainda não consegue (.) com os três conceitos (.) a média que ele precisava (.) mesmo você
52 tá recuperando (.) paralelamente (.) mas ele não consegue (.) aí, no fim do ano (.) o que
53 você vai fazer desse conceito (.) para que ele possa passar (.) para o próximo ano? (.) E
54 hoje, também (.) o governo (.) também, ele quer muito que o aluno seja promovido (.)
55 EMBORA essa promoção (.) não requeira muito conhecimento dele (.). Ele é promovido de
56 uma série pra outra (.) mesmo sem ele ter (.) adquirido a condição de estar promovido (.)
57 mas ele é promovido de uma série (.) para a outra (.).

58 W – É, só (.) é: nessa questão (.) da avaliação, né: você colocou a questão da Avaliação:
59 J – Hum, hum (.)

60 W – A mudança no sistema de avaliação do aluno: na escola (.)

61 J – Do aluno na escola:

62 W – Essa mudança? você acha (.) que foi boa (.) o professor se sentiu MAIS ou MENOS
63 valorizado (.) com a mudança?

64 J - Eu (.) eu digo assim (.) VÁRIOS professores (.) eu acho que se sentiu mais

65 desvalorizados (.) porque eles (.) eles acham assim (.) que você DÁ a nota (.) eles acham
66 que é o mais correto (.) porque você vai dar aquilo que realmente (.) o aluno (.) tira:, né (.)
67 se ele fez a prova e acertou sete questões (.) você tá dando 7 (.) você está sendo correto com
68 ele porque é 7 (.) se você vai avaliar (.) você dá R (.) o R está entre 5 e 7 (.) aí você tá
69 avaliando ali (.) ele na média (.)

70 W – Tudo bem, vou falar agora sobre o FUNDEF (.)

71 J – Hum, hum (.)

72 W – Então:, em que medida (.), em que a implantação do FUNDEF, que é o Fundo de
73 Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (.) e Valorização do Magistério (.),
74 contribui para melhorar o Ensino Fundamental (.) e, mais especificamente(,), para a
75 valorização do profissional do Ensino Fundamental aqui no Maranhão (.) e na nossa região
76 do Médio Mearim?

77 J - Ó, o FUNDEF (.) ele trouxe (.) um (.) uma (.) uma (.) uma melhoria (.) tanto no (.) no
78 conhecimento do professor (.) de ESTAR (.) fazendo cursos pra melhorar o seu (.)
79 rendimento dentro da escola (.) e também trouxe, também (.) uma valorização: do
80 magistério (.) porque antes (.) o magistério não era tão valorizado como depois que o
81 FUNDEF chegou (.) e trouxe todo (.) esse embasamento né (.) e trouxe a melhoria, trouxe
82 cursos (.) trouxe a oportunidade (.) do docente realmente se valorizar (.) com uma formação
83 melhor (.) onde ele tinha o curso superior (.) teve direito a fazer (.) uma especialização (.)
84 teve direito a um estudo (.) um estudo maior (.) para que ele também seja MELHOR
85 valorizado (.) que quanto mais (.) a gente sabe que toda e qualquer (.) profissão (.) ele tem
86 grau (.) você tá no nível 1 (.) no nível 2 (.) no nível 3 (.) no nível 4 (.) cada nível que você
87 trabalha (.) é um determinado: valor (.) que você recebe (.) E o FUNDEF (.) ele trouxe essa
88 valorização (.) porque se você está no nível (.) 2 (.) você quer sempre passar para o nível 3
89 (.) que no 3 tem sempre um / algo maior (.) se eu trabalho de fundamental (.) eu quero
90 ESTUDAR pra mim passar (.) para trabalhar no ensino médio (.) E isso (.) o FUNDEF (.)
91 ele trouxe essa valorização (.) do magistério (.) dentro dessa visão (.) mas (.) hoje (.) essa
92 valorização (.) ela já vem sendo (.) um pouco, assim (.) esquecida (.) porque (.) o professor
93 (.) ele se entusiasmou muito com esse (.) nome de valorização (.) e esqueceu que essa
94 valorização (.) ela ficou muito dentro dos parênteses, né (.) valorizar o magistério (.)
95 valorizar de que maneira? (.) Eu sou professor (.) mas sou conhecido SÓ como professor?
96 (.) Aí meu conhecimento (.) como é que está? (.) Onde eu estou? (.) Porque antes disseram
97 que até 2007 (.) todo professor teria que ter (.) o 3º grau (.) Hoje, todo professor tem o 3º

98 grau (.) e tá ganhando como direito de professor de 3º grau? (.) Não (.) . A gente sabe que (.)
99 ofereceram isso e todo mundo correu atrás (.) quem tava lá dentro (.) dentro que não tinha o
100 3º grau (.) cuidou (.) . Hoje, a gente vê (.) tem os PQD's (.) tem a formação dada aí, o
101 professor tá indo atrás (.) para MELHORAR o seu conhecimento (.) só que a parte também
102 do Estado (.) ela esqueceu que o professor só se valorizou (.) quanto a conhecimento (.) e
103 faltou a valorizar QUANTO à questão: do recebimento (.) de reconhecer onde o professor
104 tá (.) . Hoje em dia, a pessoa faz um mestrado (.) faz um doutorado (.) aí, você vê aí (.) um
105 profissional com VÁRIOS conhecimentos (.) e sem ter a oportunidade de ganhar realmente
106 (.) aquilo que ele (.) merece (.) e eu espero que: o FUNDEF (.) e hoje já tem outros órgãos
107 (.) eles tragam uma melhoria (.) de reconhecimento do valor real (.) do magistério (.) de que
108 (.) do valor do professor (.) não só de reconhecimento (.) não só (.) também, monetário (.)
109 mas o valor do professor dentro da sociedade (.) porque hoje, dentro da sociedade (.) o
110 professor é tido como uma pessoa que tem (.) um grande poder aquisitivo (.) quando na
111 realidade esse poder aquisitivo (.) ele fica só dentro de parênteses (.) porque tudo que o
112 professor adquire (.) ele compra em vários meses (.) mas a sociedade, hoje, é tida como se o
113 professor tivesse (.) um poder aquisitivo maior do que ele aparenta (.) ter.
114 W – Tudo bem.

ANEXO B - Entrevista Com Professora Sheila

01 W – Professora, por que você escolheu a profissão docente? (.) O que ela significa para
02 você? (.) Você acha que fez a escolha correta?

03 MARILENE 1

04 S - Na verdade eu não escolhi a profissão docente (.) e eu também: (.) isso não fazia parte
05 da minha vocação (.) eu queria ser PSICÓLOGA. (.) No entanto eu abracei num
06 determinado momento da minha vida e pra mim, ela nunca foi (.) é uma válvula de escape,
07 MAS a partir do momento que eu tive a oportunidade [né] de estar nessa profissão, (.) eu
08 não me arrependo, (.) eu gosto do que eu faço, (.) eu procuro fazer com zelo (.) e: eu (.)
09 MANTENHO, com essa profissão, uma relação vital. (.) Eu acho que através da docência
10 eu mudei paradigmas na minha vida, / é: eu passei a olhar, escutar, sentir e pensar o
11 mundo de uma forma bem diferente, (.) com maior idoneidade (.) e compromisso. (.) E
12 hoje eu SINTO que sou parte desse processo [né] da transformação da minha realidade (.)
13 e a minha realidade que está vinculada dialeticamente [né] a outras realidades (.) e: nesse
14 momento / eu passo a ser uma parte integrante [né] (.) nessa transformação (.) e lhe digo
15 que NÃO me arrependo (.) do momento em que comecei a trabalhar como professora / e
16 me sinto bem (.)

17 W - Professora, (.) como você vê a profissão hoje, docente (.) e se nós comparássemos
18 com 10 anos atrás? (.) Que mudanças ocorreram nesse período que possam ter
19 influenciado (.) no atual quadro em que a educação nacional e maranhense se encontram?

20 S – É: eu já havia dito antes [né] que nós temos um processo dialético [né] (.) e que esse
21 processo (.) ele provoca MUDANÇAS. Às vezes essas mudanças (.) elas se dão (.) é de
22 forma bem lenta [né], mas são mudanças/ nos paradigmas socioculturais, eu não tenho
23 dúvida, (.) e eu entendo que a educação ou que o ato educativo (.) ele seja o eixo dessas
24 relações [né] (.) e.: essas relações, elas acontecem entre culturas, (.) e (.) e a educação, e
25 esse ato educativo, ele é um reflexo [né] dessas diferentes: experiências ou vivências em
26 mundos diferentes (.) e eu entendo que cotidianamente nós vivemos essas transformações,
27 (.) são transformações de conjuntura, de contexto, / e nós, professores, pais: os alunos e
28 outros AGENTES educacionais que somos protagonistas dessa educação, (.) nós podemos,
29 então, imprimir (.) ou exprimir algumas conotações (.) e essas conotações (.) elas partem
30 de um ponto bastante heterogêneo e subjetivo, (.) então essas transformações pra mim,
31 particularmente, elas aconteceram (.) E essas transformações, é: eu posso até listar

32 algumas que eu acho que (.) é de importância/ para essas relações, (.) relação professor x
33 aluno, (.) relação com a escola, com o sistema:

34 Bom eu acho que há um maior investimento (.) por parte dos governantes, (.) acerca da
35 qualificação do professor (.). Eu vejo isso como um aspecto, (.) UMA MUDANÇA
36 POSITIVA (.) tanto do ponto de vista do da qualificação, (.) ela acontecendo presencial
37 quanto à distância. (.) Isso OPORTUNIZA professores que: estão em lugares aí distantes
38 (.) sem acesso né ao (.) direto (.). A implantação e implementação de POLÍTICAS
39 educacionais de reformas (.) e essas políticas e também de políticas de valorização dos
40 profissionais (.) mesmo que incipientes (.) eu vejo nesse caso (.) eu vou citar aqui o
41 FUNDEF (.). É: porque também existem é algumas manobras (.) por parte até de gestores
42 públicos (.) como eu posso, (.) eu observei (.) quando analisando os impactos do
43 FUNDEF / dentro da profissão, né, (.) é: a questão do controle social, (.) TAMBÉM (.) dos
44 recursos: e ACHO também que houve (.) nesse sentido (.) é aquilo que poderia ser, o
45 recurso que poderia ser usado de (.) uma forma mais aleatória, ele passou a ser usado de
46 forma mais técnica. (.) Bom eu acho que a aprovação do piso salarial nacional (.) é uma
47 mudança, e é atual, (.) é a preocupação do próprio professor com a sua formação, (.) isso
48 por uma exigência do próprio mercado (.) que exige isso também do professor /. Uma
49 coisa que eu acho muito importante (.) que valoriza é o DESPERTAR do profissional
50 docente como categoria, (.) no sentido de reivindicar coletivamente a sua valorização
51 profissional. É a participação sindical, (.) é muito importante / O uso das tecnologias (.)
52 em maior escala como ferramenta pedagógica trouxe um impulso, né, (.) pra questão da
53 qualidade. O computador, por exemplo, está presente, né, (.) na grande maioria das escolas
54 /. É, no entanto, é: acontece que uma grande parcela até dos professores, eles mantêm-se
55 (.) na ROTINA TRADICIONAL, né. (.) E mesmo com a inserção de uma gama de
56 pressupostos teóricos (.) ou concepções novas na formação DESSE profissional, (.) ou
57 seja, mesmo ele (.) com uma formação continuada, (.) é, ao meu ver, (.) né, (.) há uma
58 espécie de resistência (.) ou a negação do novo, (.) na, na escola. (.) E acho ainda que se
59 mantêm uma visão limitada né (.) de que o professor ensina (.) e que o aluno aprende. (.)
60 Inda vejo também que (.) se esse aluno aprende como (.) se ele estivesse sentado e estiver
61 calado, (.) e aí vem a questão (.) daquele discurso que não bate bem com a prática. (.) É a
62 capacidade de interagir (.) seria essa né um dos fundamentos, do ato educativo (.) num
63 espaço de construção, de reconstrução da realidade né (.) ou do conhecimento. Bom, (.)
64 então nesse caso, (.) eu acho que teoricamente, (.) né, (.) as coisas até acontecem, (.) mas

65 na prática elas não se dão da forma como deveriam (.) é estar (.) acontecendo, (.) mesmo
66 porque também a gente sabe que é muito cômoda a rotina, (.) a rotina é menos cansativa,
67 né (.) então ela traz mais segurança (.) pra quem já está na ativa. (.) Eu vejo também (.)
68 que houve uma perda (.) significativa por parte do profissional em educação acerca da sua
69 identidade, (.) ou seja, (.) ele não é só o professor, (.) ele é: o enfermeiro, ele é: o
70 psicólogo, o assistente social (.) ou assume funções que estão: além das suas
71 possibilidades e capacidades, né, (.) até a sua formação (.) e isso (.) é traz (.) para o
72 professor (.) um desânimo (.) por se sentir que muitas vezes a aprendizagem do aluno (.)
73 não acontece (.) e ele se sente culpado (.) disso né (.) ou ASSUME essa característica (.)
74 de que ele é que tem que resolver todas essas dificuldade no aspecto da qualidade da
75 educação. (.) E outra coisa também relacionada a isso (.) é que eu vejo (.) o professor, ele
76 não consegue refletir (.) a sua relação entre o ser (.) educador (.) e o ESTAR_(.) professor.
77 E até mesmo (.) esse é um aspecto que eu vejo como negativo para o profissional (.) é
78 fingir SER (.) ele é cobrado a ser aquilo que ele não é, (.) que ele não está capaz (.) de, de:
79 ser naquele momento (.) e o gostar de ser (.) né. E também eu vejo que (.) às vezes o
80 professor justifica algumas falhas dele próprio (.) colocando isso, ou direcionando para o
81 sistema (.) educacional (.) ou falhas do sistema (.) que impedem (.) que o professor
82 desenvolva também melhor o seu trabalho. (.) Aí vem aquela questão (.) DO BOM ou mau
83 professor, (.) que é uma questão muita subjetiva (.) diga-se de passagem. (.) E aí com isso
84 tudo, (.) ele acaba, ao invés de construir uma identidade (.) como profissional, (.) ele vai
85 desconstruindo a sua identidade, né. / Bem eu acho também (.) que falta colocarmos os
86 nossos discursos em prática, / sentar, discutir abertamente (.) a eficácia das nossas práticas
87 (.) e partilhar mais as nossas experiências (.) na profissão docente né (.) para que possamos
88 nos encontrar com nós mesmos (.) e com os nossos companheiros né. (.) É o ensino (.) ele
89 mantém uma visão fragmentada, (.) um ponto bastante negativo, (.) é também eu vejo (.)
90 que o aspecto quantitativo prevalece sim sobre o qualitativo (.) porque mesmo (.) é que
91 haja (.) boas notas, (.) isso não significa (.) que haja (.) mais qualidade, (.) isso não
92 representaria né. (.) Nós temos aí (.) muitas provas né que testam (.) é os conhecimentos
93 dos alunos. (.) E aí nem sempre (.) essas notas lá correspondem a essa realidade da
94 qualidade (.) da educação, né. (.) Então uma realidade (.) que deveria ser transformada, (.)
95 se ela fosse RUIM (.) qualitativamente, ela seria, seria transformada através da educação
96 em uma boa realidade. (.) É mostrando o aspecto qualitativo, né, (.) da valorização da
97 qualificação do aluno. (.) Bom se eu puxar para a educação maranhense né como também

98 a pergunta também (.) nos remete a isso, (.) eu acho que a educação maranhense, (.) ela
99 apesar de apresentar (.) quase sempre né os menores índices educacionais (.) e outros
100 índices também negativos, (.) ela não é tão diferente (.) da região sul e nem sudeste ou
101 outra região (.) que possa, (.) é: que a gente pudesse citar, (.) porque eu acho que
102 apresentam distorções (.) né de concepções similares (.) é sobre essa visão heterogênea (.)
103 e subjetiva de educação. (.) Eu acho que a educação, (.) é (.) isso acontece porque a gente
104 (.) observa que não há um projeto consistente de educação (.) que não seja abalado ou
105 passível (.) é de uma MUDANÇA (.) conforme o governante que esteja LÁ no topo, (.) né,
106 nas esferas federal, estadual ou municipal. (.) Eu acho que a educação, ela (.) parece assim
107 que sofre rupturas no seu processo, (.) é para começar de novo. (.) É eu acho também (.)
108 que isso se dá em função (.) do prevailecimento de caprichos individuais, (.) de questões
109 ideológicas, de intenções (.) e má vontade política. / É entendo que a educação
110 MELHOROU (.), mas precisa sair do discurso e ir rumo à prática. (.) Precisa sair para a
111 mesa ou para o debate. (.) Vejo que para atingirmos os melhores índices, / na qualidade
112 educacional, (.) ela deverá ser um desejo de TODOS (.) e esse desejo deve estar imbuído
113 de um mesmo espírito (.) para melhorar a qualidade de vida do povo brasileiro.

114 W - Professora, (.) em que a implantação do FUNDEF que é o Fundo de Manutenção e
115 Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (.) contribuiu para
116 melhorar o Ensino Fundamental (.) e mais especificamente para a valorização da profissão
117 docente do Ensino Fundamental do Maranhão (.) e da nossa região do Médio-Mearim?

118 S - Bem, é antes de nós tocarmos né, nesse ponto (.) exclusivamente do FUNDEF, (.) que
119 também vai estar aqui dentro do (.) do uma observação que eu gostaria de fazer, (.) é
120 dentro dessa questão de: da EDUCAÇÃO e algumas mudanças, (.) é: nós poderíamos é
121 ver: uma questão importante que seria a reestruturação do trabalho docente. (.) É estudos
122 apontam essa questão da precarização (.) e da flexibilização (.) desse trabalho. (.) E nós
123 temos reformas educacionais e não poucas né, (.) e elas iniciadas aí nessas décadas, (.) e:
124 elas têm trazidos mudanças (.) né que podem ser consideradas significativas para o
125 trabalho docente. (.) Atuam não só no nível da escola, mas no nível do sistema (.) né
126 focando a natureza do trabalho escolar. (.) E a gente pode inclusive perceber ou identificar
127 / nessas reformas uma nova regulação (.) das políticas educacionais. (.) Aí nós vamos citar,
128 como por exemplo, é a escola como núcleo do seu planejamento e execução ou gestão
129 desse planejamento, né (.). E aí nós vamos entrar pra questão do financiamento (.) que aí
130 nós vamos, sim, já: chamar pra questão do FUNDEF, por exemplo, que a gente cita o

131 seguinte, (.) uma das reformas que foram importante sim (.) é o financiamento per capita,
132 (.) entrando aí a questão do FUNDEF (.) e a regularidade e a ampliação dos exames
133 nacionais, também (.) está vinculada a essa questão (.) dessa reestruturação. (.) Agora: uma
134 ação colegiada também que insere a sociedade dentro dessa escola, (.) da escola, (.) agora
135 por outro lado (.) também a gente ver que essa NOVA regulamentação ou regulação (.) das
136 políticas educacionais, elas não se aprofundam, (.) ou seja, às vezes a gente nem as
137 conhece de fato, né, (.) e pra tecer uma opinião com detalhe, (.) mas elas têm reflexo
138 direto no trabalho docente. (.) E: a gente aqui ressalta também que em relação ao
139 FUNDEF, né (.) nós observamos que (.) a partir da criação desse Fundo (.) a gente entende
140 que o financiamento do ensino público no Brasil, (.) ele pode ser considerado assim, (.)
141 mais transparente, (.) mais transparente. (.) O que facilitaria o controle social do mesmo,
142 né (.) é: permitindo então que esse, essa utilização do recurso, ele pudesse ser mais
143 elaborada de uma forma mais técnica, (.) o que daria uma certa garantia à sua destinação,
144 né. (.) Bom foi um passo importante (.) para a implementação de uma política de
145 distribuição, né, (.) desse recurso, dessa renda, (.) é: que ele pode, naquele momento,
146 substituir a manipulação política, (.) que acontecia, (.) pela racionalidade técnica, como os
147 estudos mesmos apontam, (.) e CORRIGIR algumas desigualdades ou muitas
148 desigualdades regionais (.) e sociais, (.) mas nós temos muitas críticas ao FUNDEF.
149 Temos crítica [né] (.) de que, por exemplo, o patamar de despesa aluno-ano é/era
150 insuficiente, [né] (.) de que (.) a limitação de cobertura apenas do Ensino Fundamental
151 regular (.) TAMBÉM, (.) é um problema [né] (.) e várias pesquisas ATÉ aconteceram [né]
152 (.) no sentido (.) de ver o impacto do FUNDEF (.) nesse nosso sistema de ensino (.)
153 sistema de ensino brasileiro, / e eu constatei (.) que é nesses vários aspectos ou nesses
154 IMPACTOS causados, né (.) podemos concluir no comportamento da matrícula, (.) por
155 exemplo, (.) um crescimento generalizado [né] (.) nessa questão. (.) Isso traz um problema,
156 (.) porque ele traz o problema da estrutura física (.) que não SUPORTA (.) a quantidade de
157 alunos, (.) é um problema, (.) é e outro caso, nós vimos: essa implantação dessa matrícula
158 [né] / para captar RECURSOS (.) um outro problema que está camuflado dentro do outro
159 [né], (.) aí há o ESTRANGULAMENTO dessa situação. (.) Isso aconteceu principalmente
160 na rede municipal, (.) as pesquisas apontam [né] (.) e isso aí promoveu, (.) de forma
161 ABRUPTA (.), a questão da municipalização do Ensino Fundamental (.) e que gerou (.)
162 um outro problema (.) que foi exatamente a confusão e o despreparo dos GESTORES (.)
163 nesse sentido de que seja a municipalização (.) como controlar essa questão (.) e aí até a

164 desorganização na GESTÃO educacional. (.) É, um outro ponto também, / é mais alunos,
165 (.) pouco espaço (.) físico para comportar, (.) então salas super-lotadas, PROFESSOR
166 estressado / porque não dá conta da quantidade de alunos que ele tinha que (.) DAR
167 CONTA, né. (.) Então nós vimos também que houve um aumento (.) das taxas de
168 aprovação e a redução nas taxas de evasão, (.) mas isso não significou e não ficou
170 evidente, (.) num é, de que isso: pudesse estar vinculado à qualidade do ensino, (.) não
171 ficou claro. (.) Valorização do magistério, (.) o que que aconteceu?, os SALÁRIOS
172 baixaram em muitos estados e em muitos municípios, (.) houve avanços em relação à
173 qualificação do magistério, é reconhecido isso, (.) a qualificação do professor. (.) Muitos
174 municípios adotaram uma prática (.) EQUIVOCADA (.) ou intencional da questão do
175 abono para o salário dos professores (.) ao invés de aumentar os salários, (.) eles usavam
176 essa questão do abono ou uma gratificação (.) para distribuir o SALDO dos 60% como era
177 dito na época, né, / como uma forma é de não se, não comprometer as finanças do
178 município, (.) a gente também observou isso. (.) Em relação à questão do controle social,
179 não aconteceu no FUNDEF, / o controle social, (.) ele não funcionou, (.) os conselhos, eles
180 não funcionaram na prática (.) e alguns que funcionaram foi de forma muito tímida ou
181 parcial né, (.) para que esse recurso de fato pudesse ser acompanhado socialmente. (.)
182 Bom, o FUNDEF ele de um lado (.) ele foi associado a essa tendência de municipalização,
183 (.) mas do outro lado, / ele resultou com isso em perdas de recursos para os governos
184 estaduais, (.) outro ponto muito negativo. / E isso, conseqüentemente, (.) trouxe prejuízos
185 para os dois níveis (.) tanto o nível fundamental quanto o nível médio. / Outra coisa
186 também, (.) a gente não CONSEGUE constatar, / aliás a gente constata hoje, (.) pensando
187 no FUNDEF né, (.) que o FUNDEF ele não produziu um ensino de melhor qualidade (.)
188 nem repercutiu positivamente na VALORIZAÇÃO do magistério. //