

Políticas Linguísticas

**REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO DIZER DE PROFESSORES
ANGOLANOS**

Camila Maria Marques Peixoto
(Universidade Federal do Ceará/ Capes)
Maria Elias Soares
(Universidade Federal do Ceará)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar as representações individuais e coletivas⁸³³ que professores angolanos constroem do trabalho docente, de uma maneira geral, e da sua atuação docente de maneira específica. Para tanto, investigamos o dizer de seis professores angolanos de matemática e de português participantes do Programa Linguagem das Letras e dos Números (PLLN), mantido pelos Ministérios de Ciência, Tecnologia e Inovação, da Educação e das Relações Exteriores do Brasil para a formação continuada de professores africanos.

Este artigo faz um recorte do nosso trabalho mais amplo de Pós-Doutorado, intitulado "Representações da Língua Portuguesa e construção de processos identitários no dizer de falantes de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPs) e do Timor-Leste", que está inserido dentro de um dos projetos do grupo PROFALA - Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análise e aplicações. O PROFALA tem como um de seus objetivos principais criar um banco de dados do português da África e do Timor-Leste, de modo a possibilitar a análise descritiva da língua portuguesa, sob a perspectiva dos aspectos fonético-

⁸³³ Assumimos, aqui, a noção de representação desenvolvida pelo ISD, que tem bases, principalmente, na relação entre as representações individuais e as coletivas⁸³³, de Durkheim, nas Representações Sociais de Moscovici e nos mundos formais de Habermas.

lexicais, morfossintáticos, semântico-pragmáticos e discursivos, numa visão sociolinguística, geolinguística e discursiva, além de comparações relativas a outras variedades da língua.

Assumimos, nesta investigação, a noção de trabalho geral e, mais especificamente, a noção de trabalho docente, que está na base das investigações realizadas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, que, atualmente, faz articulações com as Ciências do Trabalho: a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Desse ponto de vista, compartilhamos com definições de trabalho docente assumidas por Amigues (2004), Machado (2002, 2003), quando tratam da complexidade do trabalho deste profissional e da importância fundamental da linguagem na clarificação dessa atividade complexa. Para Machado (2002), o trabalho docente configura-se a partir de toda uma rede de discursos proferidos, sendo a análise dessa rede, que tece o agir do professor, o instrumento que nos possibilitará uma maior compreensão das relações entre linguagem e trabalho do professor.

A rede de discursos proferidos sobre o trabalho docente é tecida, a partir de vários pontos de vista, advindos de diversas formações discursivas, dos mais diferentes segmentos sociais, que se posicionam a partir de ideologias diferentes e que passam a constituir as representações que se fazem sobre o trabalho docente, reconfiguradas em diferentes gêneros textuais que prescrevem e orientam o agir deste profissional. Essas representações são internalizadas pelos professores, que as reconfiguram, na linguagem e pela linguagem, a partir de suas experiências profissionais e pessoais, passando a servir como uma espécie de guia de ação. Desse modo, conferem uma legitimidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referências e orientações relativas às suas diversas ações de seu agir profissional (TARDIF, 2010).

Para análise das representações do trabalho docente construídas por professores angolanos, utilizamos o quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2004, 2006), privilegiando, as noções de *tipo de discurso*, que evidenciam as escolhas enunciativas dos falantes dentro das coordenadas disponibilizadas pelos mundos discursivos. Estas categorias articulam representações coletivas e individuais do agir humano e que, por se realizarem e atualizarem na linguagem e pela linguagem, são reconfiguradas e flagradas no texto.

As representações individuais e coletivas (BRONCKART, 2009) são construções sociohistoricamente situadas, permeadas de relações assimétricas de poder, travadas pelos grupos sociais que disputam a hegemonia dessas relações. Dentro dessa perspectiva, no

contexto de Angola, para analisarmos as representações construídas pelos professores sobre o trabalho docente, precisamos compreender o complexo processo de independência de Angola e, principalmente, as disputas de poder travadas pelos movimentos de libertação do país que desencadearam sangrentas guerras civis depois de 1975.

No contexto de Angola, os professores revelam representações sobre o trabalho docente, relacionadas ao discurso hegemônico de que a escola e, mais particularmente, o educador passam a ter funções estratégicas na construção de uma unidade nacional, quando, por exemplo, são considerados os principais instrumentalizadores das ações da política linguística de implementação do português como língua oficial, dentro de uma estratégia maior de unificação do país e de articulação de Angola com o mundo globalizado. Por outro lado, dentro da mesma comunidade discursiva, devido aos baixos níveis de escolaridade e à ineficiência de políticas linguísticas, predominantemente, monolíngues, o educador também passa a ser um ator fundamental na constituição de uma política que vise à unidade nacional, a partir do reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística do país. Essas representações são incorporadas na prática do professor e possibilitam uma estabilização e uma atribuição de sentidos à atividade educativa.

A reestruturação do sistema educacional angolano tem como metas tornar Angola um país menos desigual e mais competitivo. No entanto, vários fatores conjunturais têm dificultado o processo de democratização do ensino em Angola, dentre eles, podemos citar: 1. A escolaridade obedece a um currículo, único e aplicável em todo o território, sem levar em consideração as especificidades locais; 2. As orientações dadas pelo Ministério da Educação chagam de maneira diferente nos centros urbanos e nas zonas rurais, havendo um distanciamento em todos os níveis entre essas duas realidades; 3. Prevaecem ineficiências organizativas de gestão e infraestrutura que tornam precárias as condições de ensino-aprendizagem na maioria das escolas do país; 4. Toda a escolarização é realizada em língua portuguesa, o que dificulta a aprendizagem das crianças do ensino básico, principalmente, do meio rural cuja língua materna, para a maioria da população, é o *bantu*.

Apresentamos, no próximo tópico, uma breve contextualização de aspectos histórico, econômico e sociopolítico de Angola. Destacamos, aqui, a situação do país depois de 1975, focalizando os Movimento de Libertação de Angola e o engendramento de guerras civis que seguiriam até 2002.

1. O CONTEXTO DE GUERRA CIVIL EM ANGOLA E SUA RELAÇÃO COM O SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO PAÍS

Para compreendermos o processo de independência de Angola e da sua relação com o sistema de educação que se implantou no país, é imprescindível analisarmos, mesmo que brevemente, a formação dos movimentos de independência de Angola e dos princípios ideológicos que os nortearam. O Partido da Luta Unida (PLUA), um dos primeiros movimentos para a independência de Angola, instalou-se em 1953, tendo em sua base muitos estudantes angolanos, advindos das universidades de Portugal. Em 1956, os dirigentes da PLUA e de outros movimentos juntaram-se para formar o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), que, posteriormente, passa a deter o poder hegemônico no país, apoiado pelo bloco Socialista, principalmente, da União Soviética e de Cuba. Juntamente com a luta anticolonial, empreendida pelo MPLA, surge a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), um movimento pró-ocidental e etnicamente identificado com a população do Norte de Angola.

Em 1966, houve uma quebra no FNLA e o surgimento de um outro movimento, encabeçado por Janas Savimbi, a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), concentrado, principalmente, no Sul e no Leste do país. Durante os catorze anos de luta acirrada contra o colonialismo, os movimentos, além de lutarem contra o inimigo comum que era Portugal, também se fortaleciam, enquanto movimentos separados. Nesse sentido, os movimentos procuraram recrutar seus combatentes nos diversos espaços em que a luta era conduzida, assim como mobilizar articulações políticas fora do país. Essas lutas e organizações constituiriam, mais tarde, a cena das guerras civis que assolariam Angola.

O posicionamento comum atribuído aos movimentos era a busca de uma unidade nacional que pudesse responder ao elemento colonizador, buscando eliminar resquícios da colonização. Um dos desafios enfrentados pelos movimentos foi o de mobilizar os grupos rurais provenientes de diferentes etnias, em torno da ideia de nacionalismo, dentro de um país extremamente dividido, por questões étnicas. Além das questões internas, a força dos movimentos em Angola foi intensificada por suportes externos de ajuda internacional, oriundos da União Soviética e de Cuba (apoiando o MPLA), como já foi dito, e da África do Sul, Zaire e China, apoiando o FNLA, posteriormente renomeado como União dos Povos do Norte de Angola (UPNA).

Esses dois grupos tinham posicionamentos ideológicos distintos, sendo o MPLA norteado por valores socialistas, apoiando, pelo menos no discurso, em mudanças radicais no sistema de Angola. Já o FNLA apoiava a manutenção de uma elite angolana e buscava a modernização do país, bem como a manutenção da hierarquia tradicional. (HENRIKSEN, 1977 apud SEVERO, 2010).

Em novembro de 1975, O MPLA, apoiado pela União Soviética e por Cuba, instaurou o governo socialista, liderado por Agostinho Neto. As Organizações das Nações Unidas, em 1976, reconheceram a legitimidade do governo, mas, internamente, o governo angolano enfrentou oposições, instauradas pela coligação entre os grupos FNLA e UNITA, ambos anti-marxistas. Na tentativa de resolver os conflitos, foi assinado, em 1988, um acordo entre África do Sul, Angola e Cuba, que estipulava a retirada dos soldados cubanos de Angola e reconhecia a independência da Namíbia. Apesar do acordo, somente em 1991, o MPLA reconheceu o multipartidarismo, o que possibilitou a realização das primeiras eleições, em 1992. O MPLA ganhou as eleições e acirram-se os conflitos interno no país, principalmente com a UNITA.

As disputas pelo poder em Angola se estenderam até 1994, quando os grupos assinaram o Protocolo de Paz de Lusaka. Em 1998, porém, a guerra foi retomada, sendo grande parte dos financiamentos do estado desviados para a campanha militar. Somente, em 2002, o acordo de cessar fogo foi assinado, após a morte do líder da UNITA. (AGADJANIAN; RATA, 2002 apud Severo, 2010).

A análise dos fatores que determinaram a construção das relações de luta ideológica que desembocaram nas guerras entre os movimentos de libertação de Angola, antes e depois de 1975, contribui para a maior compreensão do contexto histórico educacional das relações de luta pelo poder que se estabeleceram nesse espaço. Nesse sentido, é importante compreendermos a ideologia que impulsionou as guerras civis, na medida em que esta intervém diretamente no andamento do sistema de ensino, assim como na estruturação dos programas escolares.

Dentro de uma perspectiva de unificação nacional, a língua portuguesa passa a ter papel fundamental, havendo uma ressignificação da representação de seu *status* e de sua função social. Assim, historicamente, nos países africanos colonizados por Portugal, o português foi a língua de subjugação cultural de dezenas de línguas faladas pelos povos nativos. Porém, a partir dos movimentos de libertação das colônias e da conseqüente formação de países independentes, a situação do português na África teria se tornado paradoxal, uma vez que a

língua teria passado a ser uma opção política de luta pela sobrevivência dos países independentes, de comunicação com o exterior, de confronto com as línguas dos países limítrofes, de unificação política.

Contudo, como nem toda a população dominava a língua portuguesa, eram poucos os que tinham acesso ao saber, o que justifica que, à data da independência, a taxa de analfabetismo fosse próxima dos 85%. Para fazer face a este valor, o governo traçou como prioridade a educação, fato que resultou numa aumento das escolas e na inevitável admissão de admitir professores sem formação adequada. Perante este cenário e encontrando-se Angola num período de conflito bélico, eram necessárias mudanças para melhorar a qualidade da educação. Em 1986, realizou-se do diagnóstico ao Sistema de Educação, que recomendou a realização de uma reforma daquele sistema. No entanto, com o agravar do conflito, tal recomendação só começou a ser delineada, em 2001, com a definição da Lei de Bases do Sistema de Educação.

A Lei de Bases, aprovada em 2001, traçou para a formação de professores os seguintes objetivos: formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais de educação; formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica, de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (Lei de Bases, 2001). Segundo o plano mestre de formação de professores os objetivos definidos para essa formação não são compatíveis com a atual situação de formação dos professores em Angola. Daí a necessidade da introdução de medidas para melhorar a qualidade da formação inicial, contínua ou à distância, no sentido de favorecer o domínio de competências específicas para o desempenho da função docente, a autonomia profissional, atribuindo ao professor responsabilidades coletivas e individuais.

Dentro desse contexto, o professor assume um papel estratégico para assegurar a unidade nacional. Assim, para além dessa influência nos aspectos estruturais da política de ensino em Angola, é importante evidenciarmos a experiência de guerra fundamentalmente marcada na vida de milhares de cidadãos angolanos, sendo esta experiência incorporada aos saberes profissionais, reconfigurados nos discursos dos professores, quando estes falam, por exemplo, da descontinuidade de sua formação profissional e sobre o seu papel social de educador no contexto mais amplo de redefinição de Angola no mundo.

As representações que os professores angolanos constroem de seu trabalho são fundamentalmente marcadas pelas ideologias advindas dos grupos que disputavam o poder no

país. Desse modo, os saberes profissionais dos professores incorporam as representações coletivas relacionadas ao papel da escola e do professor na construção de uma Angola unificada.

2. A COMPLEXIDADE ENVOLVIDA NO TRABALHO DOCENTE: SABERES E REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS

Como já foi dito, o trabalho docente é uma atividade complexa, que requer a mobilização de diversos saberes profissionais e pessoais, atualizados e ressignificados pelo professor em situação de trabalho⁸³⁴. Esses saberes são plurais e heterogêneos, por envolverem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. O saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Esse conhecimento social é internalizado e ressignificado pelos indivíduos, servindo como guia de avaliação e de ação para o agir. (TARDIF, 2010)

Dentro desse universo complexo que envolve o trabalho docente, devemos percebê-lo em todas as suas dimensões (física, afetiva, intelectual etc.) e em diferentes situações, que incluem o planejamento das aulas, as avaliações, os processos formativos, a atuação em sala de aula, entre outras atividades ligadas à profissão docente. A mobilização de todas as dimensões constitutivas dos saberes do professor inclui suas experiências fora de sala de aula, bem como a incorporação e ressignificação de representações coletivas sobre o seu trabalho.

As representações coletivas, relacionadas ao combate ao inimigo que permearam o discurso do governo sob o domínio do MPLA e dos outros movimentos de libertação de Angola, foram cristalizadas no discurso de diversos segmentos sociais e ainda circulam nas mais variadas esferas da sociedade, sendo incorporadas nas representações que os professores constroem sobre o seu papel.

⁸³⁴ Assumimos, aqui, a concepção marxista de trabalho, que, atualmente, embasa as pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo sobre linguagem, trabalho e desenvolvimento humano. Assim, o trabalho, dentro dessa abordagem, é fundamental para o desenvolvimento humano, na medida em que modifica profundamente a identidade do indivíduo e, ao mesmo tempo, torna-se aquilo que o indivíduo faz. O agir, ou melhor, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

Para combater o inimigo, o MPLA queria instituir uma nova ética, no setor da educação, que significava, portanto, uma radical revisão das prioridades e dos padrões de relações sociais e educacionais, e significava também revisar a distribuição dos orçamentos públicos, revendo quem decide, quem contribui e para quem se distribui. Era necessário também rever o que se ensina, para quem se ensina, qual a função social da escola e do professor com seus meios pedagógicos e de apoio.

No tocante à profissão docente, as representações coletivas, advindas da ideologia dominante, são incorporadas pelos professores que reproduzem os valores dessa ideologia e que passam a nortear suas ações, a partir dos ideais estabelecidos pelos grupos detentores do poder. Os professores incorporam essa ideologia e a ressignificam na condução de sua prática. Os saberes produzidos pelos grupos hegemônicos, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículo, instrumento de trabalho, etc.) passam a ser uma espécie de guia de ação do agir docente.

Desse ponto de vista, compartilhamos com definições de trabalho de Machado (2002); Amigues (2004), quando discutem a da complexidade do trabalho deste profissional e da importância fundamental da linguagem na clarificação dessa atividade complexa.

Nesse sentido, aproximar linguagem e trabalho é a forma mais adequada para compreendermos o agir docente. Nessa aproximação, agregamos aos conceitos relativos às Ciências da Linguagem os das Ciências do Trabalho, cujo interesse pelas questões relacionadas à linguagem pode ser considerado recente, se comparado ao das demais Ciências Humanas e Sociais, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, por exemplo.

Na verdade, o trabalho, a linguagem e a vida do homem estão intimamente relacionados, não podendo ser concebidos de maneira isolada. Ao concebermos a linguagem como reveladora dessa relação entre linguagem e trabalho, esperamos recuperar e reconfigurar possíveis sentidos que se inscrevem na dimensão discursiva e que possibilitam o acesso a uma melhor compreensão da organização do trabalho do professor e, ainda, da sua relação com o contexto mais amplo.

Sem a linguagem, não é possível o homem acessar e representar a realidade na qual está inserido. Assim, ela constitui o *meio específico do humano*, seu meio natural, e não uma

simples faculdade ou instrumento que permite o homem traduzir a realidade. A linguagem, é, nas palavras de Rastier, como o ar que o homem respira. Assim, a criança nasce cercada pela língua, se adapta a ela progressivamente pela aprendizagem e fará uso dela para se adaptar ao mundo socializado que a cerca.

Dessa forma, é por meio da linguagem que o indivíduo constrói, negocia e reconstrói as representações sobre si e sobre o mundo. Essas representações nunca são fixas, mas sempre são marcadas e alteradas pelo contexto sócio-histórico e pelas experiências individuais de cada pessoa, que internaliza, de forma singular, os parâmetros da situação de ação em curso.

3. REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES ANGOLANOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: OS TIPOS DE DISCURSO

Para análise das representações sobre o trabalho docente no dizer de professores angolanos, utilizamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2004, 2006). Para o ISD, o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivo e/ou sociais, que se organizam em três mundos representados (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo), que definem o contexto do próprio agir humano. Assim, ao mesmo tempo que são historicamente construídos, esse mundos representados constituem também um sistema de coordenadas formais, a partir das quais se exerce um controle da atividade humana, sendo, portanto, quadros de avaliação da atividade que controlam o agir do grupo social e do indivíduo, que se apropria das capacidades de ação dos papéis sociais.

Essas representações são atualizadas e ressignificadas nos textos, e é somente a partir da análise das configurações linguístico-discursivas, que reconfiguram essas representações, que podemos ter acesso a essas representações, ou seja, é a partir da análise do material linguístico expresso nos textos que temos acesso às representações que norteiam o agir humano.

Nesse sentido, as escolhas enunciativas, relacionadas à implicação ou à autonomia do agente produtor, assim como as marcas de disjunção ou conjunção das coordenadas dos mundos formais, são reveladoras das representações que o indivíduo constrói sobre o mundo. Essas marcas são evidenciadas pela mobilização dos *tipos de discurso* (BRONCKART, 1999), que atualizam, nos textos, as representações coletivas e individuais que os actantes constroem da ação de linguagem. Para Bronckart (1999), os *tipos de discurso* são quatro, a

saber: *discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração*, com os quais se podem construir diferentes e ilimitados gêneros de texto.

Metodologicamente, segmentamos as entrevistas dos seis professores analisados, a partir de três eixos temáticos (efeitos da guerra para a educação em Angola; o trabalho docente e mudança de vida; trabalho docente e saber-fazer pessoal), relacionados aos saberes mobilizados pelos professores (TARDIF, 2010). Empreendemos uma análise qualitativa dos dados e explicitamos, abaixo, recortes das falas dos professores, evidenciando os rótulos temáticos adotados. Nesta segmentação, por uma questão de espaço, não explicitamos a análise integral dos dados; optamos por trazer exemplos de cada eixo temático encontrado.

O primeiro eixo temático, encontrado nas entrevistas analisadas, foi “**efeitos da guerra para a educação em Angola**”. A mobilização deste tema está relacionada às representações dos saberes experienciais do professor, marcados pelo contexto de guerra civil e a atualização do discurso do governo que atribui a responsabilidade dos problemas da educação às guerras, sem apontar os reais motivos relacionados à disputa de poder dentro do país. Vejamos o dizer do professor 1:

(1) (...) sim algo marcante foi quando fiz a minha graduação (+) e recebi o diploma foi muito marcante (+) (...) sim foi marcante por que (+) depois de uma trajetória (+) e interrompi duas vezes a formação (+) e depois (+) o país tava em guerra (+) a guerra acabou (+) começamos (+) interrompemos outra vez (+) a guerra voltou (+) terminamos quando todo mundo já não esperava que ia terminar (+) terminamos (Professor 1, retirado do corpus do PROFALA, grifo nosso)

Verificamos que o professor 1 mobiliza o *relato interativo*, que é marcado, principalmente, pela disjunção relativa ao momento da enunciação, realizada, inicialmente, pelo fragmento quando fiz a minha graduação, que situa temporalmente todo o segmento que é enunciado, sendo reconfigurado pelos organizadores temporais (depois, outra vez, quando todo mundo já não esperava que ia terminar). Os organizadores temporais situam o enunciado antes da origem espaço-temporal que é criada no texto, dando acesso ao interlocutor à realidade vivida pelo actante durante o período de sua formação em tempos de guerra civil. O *relato interativo* também é evidenciado pelas marcas mórficas nos verbos de primeira pessoa do singular e do plural (interrompi, es(tava), começamos, interrompemos, terminamos etc.) e pelo tempo verbal, predominantemente, no passado não dêitico. Por meio da mobilização desse *tipo de discurso*, o professor fala de sua experiência de formação marcada pela descontinuidade resultante das guerras civis. Essa descontinuidade é revelada pela várias

“reatualizações” do tempo, feitas pelos organizadores temporais que decompõem o *narrar* antes e depois das guerras.

O professor incorpora e atualiza, em seu dizer, representações coletivas relacionadas à situação precária da educação no país, atribuindo, unicamente, às guerras civis as razões da falta de estrutura e de investimento nesse campo. Há uma espécie de abstração dos fatores que determinaram as guerras de Pós-Independência em Angola, não havendo espaço para o questionamento das razões motivadoras das guerras e, muito menos, dos atores envolvidos na disputa pelo poder. A guerra é representada pelo professor como um agente quase personificado, responsável pelo processo de desvalorização da educação.

Por muitos anos, o discurso construído, disseminado em todas as esferas políticas e educacionais para legitimar os mecanismos de perpetuação do poder dominante, deu-se visando à implantação e defesa de um regime político “Partido Único”, e com isso garantir a permanência de um grupo no poder. Para manter esse partido único (MPLA), era necessário sufocar os outros partidos, que, por sua vez, estavam na disputa pelo poder em Angola.

O segundo eixo temático, identificado nas entrevistas, foi “**trabalho docente e mudança de vida**”. Este tema tem relação com a representação positiva que o professor faz de seu papel. A luta, travada pelo indivíduo em seu processo descontínuo de formação, é representada pelo professor, principalmente, pela expressão com muito orgulho e pelo reconhecimento de si, enquanto professor, dentro de uma perspectiva de que o agir profissional do docente (formação, o trabalho em sala de aula, planejamento etc.) o transforma de forma determinante. No exemplo 2, ilustramos esse eixo temático explicitado no dizer do professor 1.

<p>(2) (...) <u>terminamos</u> (+) <u>quando todo mundo já não esperava que ia terminar</u> (+) <u>terminamos defendemos a graduação</u> (+) e <u>recebemos</u> o diploma (...) e <u>somos professores</u> (+) <u>com muito orgulho</u> (Professor 1, retirado do corpus do PROFALA, grifo nosso).</p>
--

Enunciativamente, o actante mobiliza o *relato interativo*, que é marcado pela disjunção temporal em relação ao momento da enunciação, através da expressão quando todo mundo já não esperava que ia terminar que situa o restante do enunciado. Como marca do *relato interativo*, também verificamos as marcas de primeira pessoa do singular e do plural, que evidenciam a implicação do actante no texto. Essa disjunção temporal possibilita um

afastamento do professor, que analisa o seu papel e se reconhece como pertencente a um coletivo profissional, com determinadas características de ação que o qualificam como educador. Esse reconhecimento de pertencimento a um grupo social é evidenciado pela oração somos professores, em que o “nós”, reconhecido pelas marcas mórficas do verbo ser, marca uma voz social, na qual o indivíduo se ancora no processo de auto-representação.

Dentro dessa perspectiva, fica evidenciado o papel do trabalho na formação da identidade do professor, que fala através de uma voz social. O trabalho modifica profundamente a identidade do indivíduo. O ser humano também torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se categoria central por meio da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

O terceiro eixo temático é “**trabalho docente e saber-fazer pessoal (internalização de procedimentos coletivos)**”. O professor, a partir da mobilização deste tema, recorre às representações coletivas, advindas da organização da educação de Angola, expressa na Lei de Bases do Sistema de Educação, que estrutura o ensino em três níveis (primário, secundário e superior) e seis subsistemas: da educação pré-escolar; do ensino geral (integra o ensino primário obrigatório de seis classes e os dois ciclos do ensino secundário, com três classes cada); do técnico-profissional; da formação profissional de professores; da educação de jovens e adultos e do ensino superior. O professor situa o seu agir no ensino de jovens e adultos e, para isso, ancora sua representação nos documentos que prescrevem o seu agir. O sistema educativo angolano passa por reformulações no currículo, que foram implementadas em 2002, para dar corpo aos princípios adotados na Lei de Bases do Sistema da Educação, que contemplam a integralidade, a laicidade, a democraticidade, gratuidade, a obrigatoriedade, e a difusão da língua portuguesa. Vejamos o exemplo desse eixo temático explicitado no dizer do professor 2.

(3) (...) ensino em escola 10ª classe (+) é bom por que dou aulas assim em jovens assim da minha idade ou ainda mais velhos (+) então eu tenho aquela aquela ligação entre aluno e professor e (+) experiência (+) (...) é como se tivesse a fazer a contribuir pra o desenvolvimento de uma maneira ou de outra (es)tas a contribuir para o desenvolvimento da sociedade em um só ano né’ ou em um só trimestre (+) tu ajudas um monte de gente e isso é bom (Professor 2, retirado do corpus do PROFALA, grifo nosso).

Para colocar em cena, na ação de linguagem, as representações coletivas relacionadas ao agir prescritivo, o professor 2 mobiliza o discurso misto *teórico-interativo*. Do discurso teórico, verificamos a presença do presente genérico é e dos organizadores lógicos por que, então. Não há uma relação explícita de disjunção temporal, o que possibilita um efeito de atemporalidade impresso no enunciado. O actante fala de princípios gerais norteadores de sua ação, que são, na verdade, atualização de representações coletivas, advindas do discurso que é expresso pela ideologia dominante sobre o papel da educação para o desenvolvimento de Angola. A opção feita pelo tipo de *discurso teórico* reforça o posicionamento do actante em nortear seu agir, a partir desses princípios gerais atribuídos ao papel da educação no desenvolvimento da sociedade, não havendo espaço para o questionamento, por exemplo, da viabilidade de uma educação para todos, em um país em que, na zona rural, se registram, atualmente, índices de pobreza na ordem dos 77%.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já afirmamos, o trabalho do professor é uma atividade extremamente complexa, que requer a compreensão de diversas dimensões constitutivas do trabalho docente. Essas dimensões não dizem respeito apenas ao trabalho efetivo em sala de aula, mas a toda uma rede discursiva envolvida no agir do professor. Assim, as prescrições que normatizam o trabalho docente (Leis de Base da Educação, currículos e programas, etc.); o processo de formação dos professores; os discursos oficiais dos agentes detentores do poder; o discurso da mídia sobre o trabalho docente etc. são, na verdade, configuradores do agir do professor e passam a constituir efetivamente a prática docente.

Na análise das representações que os professores angolanos constroem sobre o seu trabalho, identificamos alguns fios da rede discursiva que norteia as ações do professor. Esses fios discursivos são identificados na linguagem, por meio da segmentação dos eixos temáticos e da análise dos *tipos de discurso*, que manifestam as escolhas enunciativas do indivíduo relacionadas às coordenadas dos mundos formais. Eles são, na verdade, a manifestação empírica, atualizada nos textos, das representações coletivas e individuais do professor sobre o seu trabalho.

Nas entrevistas, é constante a colocação em cena dos efeitos da guerra civil, descontextualizada dos agentes que disputavam o poder e que a engendraram

ideologicamente. Esta representação da guerra, como um agente personificado, acaba sendo incorporada e atualizada no discurso do professor, de forma a apagar os reais motivos da guerra e da falta de investimento em todos os setores básicos de Angola. Enunciativamente, para colocar em cena o seu processo de formação profissional marcado pela experiência de guerra, o professor faz opção pelo tipo de discurso *relato interativo*, que permite um distanciamento da ação de linguagem e uma fragmentação temporal (marcada pelos organizadores de tempo), que manifesta a descontinuidade no processo de formação.

O professor também coloca em cena representações positivas de sua profissão, expressando essa avaliação por meio de uma voz social, que o identifica e o posiciona dentro do coletivo da profissão. Essa representação está relacionada às mudanças na vida e na consciência do indivíduo, possibilitadas pela profissionalização (TARDIF, 2010). A opção enunciativa do actante é pelo *relato interativo*, que situa o agir em relação a uma nova situação do indivíduo depois que recebeu o diploma de formatura.

Por último, o professor fala da internalização de processos prescritivos concernentes ao seu agir profissional. Essa representação tem base no discurso de autoridade estabelecido pela Lei de Bases do Sistema de Educação, que, por sua vez, manifesta a ideologia dominante que está por trás das reformas na política educacional de Angola e que é pautada, principalmente, no discurso relacionado à democratização do ensino no país. Verificamos, por meio da análise, que as prescrições não são meras orientações externas ao trabalho docente; elas são, na verdade, constitutivas do trabalho, na medida em que interferem diretamente no contexto educacional e nas representações que os professores atribuem ao seu papel. Assim, o trabalho do professor não se esgota em sala de aula, sendo constitutiva do ofício deste profissional toda a teia discursiva construída sobre o agir docente.

Por meio da análise dessa rede, revelamos, eixos temáticos (efeitos da guerra para a educação em Angola; o trabalho docente e mudança de vida; trabalho docente e saber-fazer pessoal), encontrados nas entrevistas realizadas com os professores, que são, na verdade, manifestações das representações coletivas, internalizadas pelos professores e atualizadas nos textos. Essas representações são guias de ação da prática docente, em que o professor confere significado ao trabalho que realiza. Nesse sentido, a significação da prática docente é pautada nas regras coletivas da profissão, que são construídas não apenas pelo grupo social de professores, mas também por outras instâncias sociais, que normatizam e influenciam o trabalho destes profissionais.

5. REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo : EDUC, 1999.

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado. *Delta*, n. 20, p. 311-328, 2004.

_____. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In: BRONCKART, Jean.-Paul et Groupe LAF (Ed.). *Agir et discours en situation de travail. Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation*, Genève, n. 103, 2006.

MACHADO, A. R. *Trabalho, educação e linguagem: a morfogênese das ações em situações de trabalho educacionais*. Projeto Integrado de Pesquisa. LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

NGULUVE, A.K. Política educacional angolana (1976 – 2005): organização, desenvolvimento e perspectivas. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Trabalho prefigurado, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *Scripta*, Belo Horizonte, 2003.

PONSO, L. C. *O português no contexto multilíngue de Angola*. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/edpdf/35-36.pdf>

SEVERO, C. G. *Línguas, discursos e poder em Angola*. Anais do VII congresso internacional da Abralín, Curitiba, 2011. disponível em http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Cristine_Severo.PDF

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.
