

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado  
Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas

**JOSCIENE DE JESUS LIMA**

**GOVERNAMENTALIDADE E MODOS DE IDENTIFICAÇÃO:  
TRAMAS DISCURSIVAS DE/SOBRE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Itatiba/SP

2015

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

**JOSCIENE DE JESUS LIMA**

**GOVERNAMENTALIDADE E MODOS DE IDENTIFICAÇÃO:  
TRAMAS DISCURSIVAS DE/SOBRE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Texto apresentado à Universidade São Francisco para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa Linguagem, discurso e práticas educativas

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia

ITATIBA – SP  
2015

37.011.31 L698g	Lima, Josciene de Jesus. Governamentalidade e modos de identificação: tramas discursivas de/sobre professores da educação básica / Josciene de Jesus Lima -- Itatiba, 2015. 190 p.  Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Marcia Aparecida Amador Mascia.  1. Modo de identificação dos professores. 2. Governamentalidade. 3. Profissão docente. 4. Análise do discurso. I. Mascia, Marcia Aparecida Amador. II. Título.
--------------------	---

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM EDUCAÇÃO

Josciene de Jesus Lima defendeu a tese: "GOVERNAMENTALIDADE E MODOS DE IDENTIFICAÇÃO: TRAMAS DISCURSIVAS DE/SOBRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 20 de fevereiro de 2015 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia  
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira  
Examinador

Prof. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo

Examinadora

Prof. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes

Examinadora

Prof. Dra. Adair Mendes Nacarato

Examinadora

Ao Poderoso **DEUS**, por me fortalecer todas as vezes que eu estive fraca. Obrigada!

Ao meu pai **Josias Ferreira Lima** pelo amor, pela confiança e  
pela vontade de viver para  
compartilhar este momento comigo. Obrigada, **PAI**.

À minha mãe **Maria de Jesus Lima**, pelo amor, fé e intercessão  
por mim. Obrigada, **MÃE**

## **HOMENAGEM PÓSTUMA**

**À Professora Elzira Yoko Uyeno (In Memoriam)**

“A morte chega cedo,  
Pois breve é toda vida...”.

Mas, ainda tiveste tempo de deixar o teu legado, não é Elzira?  
Obrigada pelas contribuições, deixaste marcas nesta tese.

## GESTOS DE AGRADECIMENTOS

Josciene *fala* para **Márcia**: Obrigada por ter dito sim no período da seleção do doutorado e ter me escolhido como orientanda. Você foi mais que uma orientadora, foi amiga e família (afinal, minha família estava distante). Obrigada pela **orientação, confiança, apoio e afeto**.

Josciene *diz* **Jorge Ramos do Ó**: Sou grata pelo aceite ao seu grupo de estudos na Universidade de Lisboa. Obrigada pelo **carinho**, pela **atenção** e **contribuição científica**.

Josciene *abre o coração para* **irmãos, filha, cunhadas e cunhados**: vocês são os melhores presentes que Deus me deu! Apesar da distância e da ausência física, estão sempre em meu coração. Obrigada por me **amarem** e me **apoiarem**.

Josciene *abraça* os **sobrinhos** e *diz*: Obrigada pelo **amor** e por requisitar sempre a minha presença no final do ano com vocês. Sempre terão o meu **amor**.

Josciene *entusiasma-se com* **Simone Freitas**: Amiga, você esteve sempre comigo, com sua alegria e seu **amor**. Você me ensinou tanta coisa ... Nossa **amizade** é eterna. Obrigada pela sua **paciência** e pelo seu **amor**.

Josciene *sorri para* **Letícia Renault e Márcia Renault**: Obrigada pelo **carinho, preocupação e amizade** que sempre tiveram comigo. Tornaram-se família para mim.

Josciene *fala para* **Maria Glória, Zilda, Luciene, Andrea e integrantes das famílias Vieira e Gomes**: Agradeço pelo nosso primeiro encontro em 2006, me acolhendo como amiga e/ou como parte da família. **A amizade, o carinho e o amor**, só aumentam.

Josciene *fala para* **Tia Lourdes e Tia Té**: escolhi vocês para representarem a minha parentela, em especial, as tias. Obrigada pelo **amor e apoio**.

Josciene *diz* para **avó, tios e primos**: amo vocês, família. Obrigada pelo **amor e confiança**. Obrigada **Carmem Cruz, Dinorá e Valmir Lima, Tarcízio e Cilaine**, pelo **acolhimento**.

Josciene *agradece* à **USF** e **equipe USF Itatiba**: Obrigada pela **competência e responsabilidade**.

Josciene *agradece* à **Banca Avaliadora**: Obrigada, por participarem desse momento especial e pela **colaboração científica**.

Josciene *agradece* a **Capex**: Agradeço a CAPES pela concessão das bolsas de estudos no Brasil e no exterior. Obrigada pelo **incentivo e colaboração**.

Josciene *agradece* à **Prefeitura Municipal de Itagibá**: Obrigada pela **dispensa** para os estudos.

Josciene *sorri* para **amigos** que moram em Itagibá, Dário Meira, Jequié, Rio de Janeiro, São Paulo, Lisboa, Itatiba, Campinas e cidades mineiras e paulistanas (caminhos trilhados durante o doutorado): Obrigada pelos **sorrisos** e pelo **carinho**.

Josciene *agradece* aos **sujeitos de pesquisa** pela **aceitação e participação** nas entrevistas.

### ***Tecendo a Manhã***

*Um galo sozinho não tece a manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro: de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma tela  
tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
no toldo  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

*João Cabral de Melo Neto (1965)*

LIMA, Josciene de Jesus. **Governamentalidade e modos de identificação: tramas discursivas de/sobre professores da Educação Básica**. 2015. 190 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, SP.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou professores(as) de uma escola pública na Bahia, tendo como instrumento de levantamento do *corpus*, entrevistas semi-estruturadas, aplicadas junto a seis professores da Educação Básica, sendo quatro professores(as) e duas gestoras. Considerando-se que existem outros sentidos e que sempre há possibilidades de estranhamento ao olhar o que supostamente se pensa conhecer, resolvemos lançar um novo olhar à escola “*locus*” da pesquisa, com a qual mantenho laços. Também motivou o tema e a escolha do local da pesquisa, o fato de observarmos a inexistência de trabalhos científicos que tematizem os(as) professores(as) e as escolas da cidade/município mencionada, considerando um momento em que se discute a desvalorização social e econômica, atrelada à identidade do professor da escola básica. Baseada em pressupostos da linha francesa da Análise do Discurso e nos estudos foucaultianos, a partir das relações de poder-saber e na governamentalidade como formadora de subjetividades, tomou-se por hipótese que os dizeres dos(as) professores(as) e acerca dos(as) professores(as) transitam entre o mesmo e o diferente, fazendo emergir os conflitos e as lutas que atravessam os sujeitos-professores(as) no processo de constituição dos seus modos de identificação, como sujeitos divididos que convivem com o amor e o ódio, com o dever e o prazer, mas que também resistem resistindo na profissão, hipótese essa confirmada a partir das entrevistas e análise dos dados. Os objetivos que nortearam a pesquisa são: Identificar os efeitos de sentido que apontam para os modos de identificação dos(as) professores(as), nas falas de: professores(as), gestores e coordenadora pedagógica; Apontar os regimes de verdade e as relações de poder-saber que permeiam as políticas educacionais e apontam para as formas de governamentalidade do(a) professor(a), a partir da interdiscursividade dos sujeitos de pesquisa; Identificar, nas falas dos(as) professores(as), as formas de resistência e sua relação com os modos de identificação; Mostrar como os modos de identificação dos(as) professores(as) se materializam linguisticamente. Optou-se por trabalhar na vertente de ‘modos de identificação dos(as) professores(as)’ por considerarmos que o contexto sócio-histórico e a ideologia possibilitam a constituição das subjetivações e a ideologia sob diferentes modos. Assim, os(as) professores(as) se identificam com a profissão docente de diferentes modos, por aspectos positivos e por aspectos negativos, pelo dito, pelo não dito e pelo dito de outra forma, de acordo com os estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. As formações discursivas dos sujeitos mostraram identificação pelo amor e pelo desamor, revelando marcas de conflitos externos e internos, presença de sujeitos heterogêneos, revelando-se divididos entre o ser ou não ser professor e entre o sair ou permanecer na profissão docente. Entretanto, como marca de resistência, os(as) professores(as) resistem resistindo à profissão e se firmando na função de professor(a). Emergem sujeitos-professor com uma imagem positiva de si, como profissional, mas com baixa auto-estima em relação à profissão docente. Espera-se que esta pesquisa contribua no sentido de se refletir sobre a imagem do(a) professor(a) e como esta pode influenciar nos modos de identificação, podendo nortear novas pesquisas e provocar inquietações e tomada de decisão por parte dos produtores diretos das políticas públicas.

**Palavras-chave:** Modos de identificação dos professores. Governamentalidade. Profissão docente. Análise do Discurso.

LIMA, Joscience of Jesus. **Governmentality and identification modes: verbal exchanges of / on Basic Education teachers.** 2015. 190 p. Thesis (Doctor of Education). University San Francisco, Itatiba, SP.

### ABSTRACT

This study investigated teachers of a public school in Itagibá-Bahia, with the corpus of the survey instrument, semi-structured interviews, applied to six teachers of basic education, four teachers and two managers. Considering that there are other ways and there are always new possibilities to look to what we supposedly think to know, we decided to take a new look to School "locus" of research, school in which I worked. The theme was also motivated and the locus of the research by the fact that we observe the lack of scientific studies that tematize the teachers and the schools of the mentioned city, considering the time when it is discussed the social devaluation and economic linked to the identity of the teacher of primary school. Based on assumptions of the French discourse analysis and Foucauldian studies, from the relations of power-knowledge and governmentality as a builder of subjectivities, we take the hypothesis that the sayings of the teachers and about the teachers move between the same and different, giving rise to conflicts and struggles that cross the subject-teachers in the process of constitution of their modes of identification, as divided subjects living with love and hate, with the duty and pleasure, but also resist resisting in the profession, which was confirmed from the interviews and data analysis. The aims that guided the research are: Identify the effects of meaning that point to the modes of identification of the teachers, in the words of: teachers, managers and educational coordinator; Point out the regimes of truth and relations of power-knowledge that permeate the educational policies and point to ways to governmentality of the teacher, from interdiscursivity of research subjects; Identify, in the words of the teachers the forms of resistance and its relation to the modes of identification; Show how the modes of identification of the teachers materialize linguistically. We chose to work with 'modes of identification of the teachers' because we believe that the socio-historical context and ideology enable the constitution of subjectivity and ideology in different ways. Thus, the teachers identify with the teaching profession in different ways, for positive aspects and negative aspects, by what is said, by what is not said and by what is said in another way, according to Pêcheux and Eni Orlandi's study. The discursive formations of the subjects showed identification by love and lovelessness, revealing brands of external and internal conflicts, the presence of heterogeneous subjects, revealing being divided between being or not being a teacher and between exiting or remaining in the teaching profession. However, as resistance marker, the teachers resist resisting the occupation and establishing itself in the role of teacher. It emerges subject teacher with a positive image of himself/herself as a professional, but with low self-esteem in relation to the teaching profession.

**Key - words:** Modes of identification of teachers. Governmentality. Teaching profession. Discourse Analysis.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CRB	Conselho Regional de Biologia
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTs	Grupos de Trabalhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L.E.R	Síndrome do Esforço Repetitivo
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Decenal de Educação para todos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCE	Termo de Consentimento Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Cotidiano Observado: Professor valorizado, utopia?.....	18
FIGURA 2	Vamos seguir o modelo argentino? .....	18
FIGURA 3	Dia do professor em meio às eleições. ....	18
FIGURA 4	Operação respeito ao professor. ....	18
FIGURA 5	Professor Albione opina. ....	18
FIGURA 6	Crônica – Dia 15 de Outubro. ....	18
FIGURA 7	História da Luta dos Professores de Pirambu: Tropa de Elite. ....	18
FIGURA 8	A arte como princípio educativo. ....	18
FIGURA 9	Orgulho de Ser Professor. ....	18
FIGURA 10	Com todo nosso carinho, para você, professor(a)! .....	18
FIGURA 11	O que torna o educador um bom professor? .....	18
FIGURA 12	Análise - Multifuncional .....	90
FIGURA 13	Análise -Tear in Rain .....	90
FIGURA 14	Análise – tecendo à tinta .....	94
FIGURA 15	Análise – a moça tecelã .....	94
FIGURA 16	Análise – tecendo ideia .....	117
FIGURA 17	Análise – Tear manual .....	117
FIGURA 18	Considerações – Seminário fios .....	149
FIGURA 19	Considerações - Tear manual .....	152

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA.....	172
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR .....	176
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES.....	180

## **ANEXOS**

Anexo 1. Carta de aprovação .....	188
Anexo 2. Termo de Consentimento Esclarecido .....	190

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
Parte 1 Da pesquisadora .....	19
Parte 2 Da pesquisa .....	22
<b>CAPÍTULO 1 GOVERNAMENTALIDADE E POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS: FIOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
1.1 Governamentalidade: relação de ética e de conduta.....	28
1.2 A Relação Poder-saber na perspectiva Foucaultiana .....	35
1.3 Normalização e biopoder: Regimes de Verdade e Educação .....	40
1.4 Políticas contemporâneas e educação: Globalização e políticas neoliberais.....	44
<b>CAPÍTULO 2 PROFISSÃO DOCENTE: UMA REDE DE HISTÓRIAS .....</b>	<b>49</b>
2.1 Gênese da profissão docente: puxando alguns fios .....	49
2.2 Formação docente: dilemas e paradoxos .....	58
2.3 Docente, Professor(a) e Profissional da educação: diferentes atribuições de sentido ou meras terminologias especificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?.....	66
<b>CAPÍTULO 3 PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO E MODOS DE IDENTIFICAÇÃO .....</b>	<b>70</b>
3.1 Das concepções de sujeito na perspectiva cultural .....	70
3.2 Subjetivação e subjetividade: construindo identificação .....	73
3.3 Discurso e Sujeito .....	75
3.4 A Cultura e sua relação nos Modos de Identificação .....	78
3.5 Da identidade aos Modos de Identificação .....	80
<b>CAPÍTULO 4. O ESPAÇO DAS FORMULAÇÕES: ESCOLA, SUJEITOS E CIDADE .....</b>	<b>85</b>
4.1 Apontamentos metodológicos .....	85
4.2 Os sujeitos da pesquisa: perfil descritivo .....	88

<b>CAPÍTULO 5 OS (DES)ENCANTOS DE UMA PROFISSÃO: TECENDO FIOS DISCURSIVOS FORMADORES DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR COM A PROFISSÃO DOCENTE .....</b>	<b>90</b>
Introduzindo a análise .....	90
5.1 Retrato falado da profissão docente: tecendo modos de identificação.....	94
5.1.1 A imagem da imagem: o que o professor imagina que o aluno pensa dele.....	95
5.1.2 A imagem da imagem: o que o professor imagina que os pais dos alunos pensam dele.....	100
5.1.3 A imagem da imagem: o que o professor imagina que a sociedade/opinião pública pensa dele.....	106
5.1.4 A autoimagem: a imagem que o professor tem dele mesmo.....	109
5.1.5 A imagem dos modos de identificação.....	114
<b>5.2 Memórias da Profissão docente: “Profissão de risco”? Os fios, os pontos, os nós e os laços .....</b>	<b>117</b>
5.2.1 Da memória: o acesso à profissão.....	118
5.2.2 Da memória: o retorno à profissão.....	124
5.2.3 Da memória: o mal- estar docente.....	126
5.2.4 Da memória: a profissão docente entre a valorização e a desvalorização.....	132
5.2.5 Da memória: a questão da biopolítica e da Governamentalidade .....	137
5.6 Da memória: a formação de professores(as) .....	143
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	
Unindo os fios: considerações sobre a análise .....	149
Atando os últimos nós – considerações finais da tese .....	152
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>188</b>



# INTRODUÇÃO

Para dinamizar a leitura desta tese, a introdução foi dividida em duas partes, a seguir.

## Parte 1 – Da pesquisadora

Fazer a introdução desta tese é fazer um retrospecto de um período de aprendizado ímpar, quando o previsível e o imprevisível aconteceram. Começar o doutorado em 2011 foi uma meta traçada e que eu pretendia atingir, mesmo sabendo dos percalços da vida, mesmo sabendo que teria que abrir mão de algumas coisas em troca de outras, sonhadas e/ou não sonhadas.

Penso que seja importante compartilhar, aqui, a minha formação acadêmica que começa com a conclusão do Curso de Magistério, na Bahia, na década de 1980. Ainda neste período comecei a cursar Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Biologia, curso integrado a uma grade curricular antiga e hoje reformulada, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sendo conferido, aos concluintes, o registro de biólogo(a) pelo Conselho Regional de Biologia (CRB).

Foram quatro anos de muito esforço e garra para concluir o curso da graduação. Morava e trabalhava na cidade de Itagibá/BA e cursava Biologia na cidade de Jequié/BA, distando 79 km uma da outra, eu viajava em média duas horas de ônibus, após trabalhar 8 h, durante o dia. Estudava à noite e levantava às 4h30 da manhã para tomar o ônibus e voltar para trabalhar, em Itagibá. Os finais de semana eram reservados para estudar, preparar relatórios das aulas práticas do curso e fazer o planejamento semanal das aulas para os meus alunos.

Tendo concluído a graduação em 1992, retorno à UESB para um curso de Pós-graduação em Educação Ambiental, no ano de 1996. Dessa vez, as aulas aconteceram em períodos de férias.

Passa-se uma década e decidi retomar os estudos, agora, nível do *Stricto Sensu* com um Mestrado em Educação, iniciado em 2006. Na Universidade Estácio de Sá, na cidade do Rio de Janeiro, Linha de Pesquisa Trabalho, Meio Ambiente e Educação, conclui o Mestrado, em 2008. Nesse período, consegui afastamento remunerado dos estabelecimentos de ensino onde trabalho – Prefeitura Municipal e Secretaria Estadual da Educação da Bahia. E o sonho continuou...

Fazia planos para continuar os estudos e não queria me distanciar do doutorado, por diversos motivos. Sabia que não seria fácil sair de uma rotina de trabalho, de uma vida junto da minha família e recomeçar os estudos, um doutorado onde somos exigidos, onde nos questionamos e somos questionados. Também, pensei no limite físico do corpo e da mente, que precisam ser exercitados e que esse limite precisa ser considerado, em termos de escala cronológica. Enfim, trata-se de um momento de grandes mudanças, uma trajetória de iluminação/de brilho e de opacidade. É uma sensação que só quem sabe é quem vive ou já viveu. Imaginar é uma coisa, viver é outra coisa bem diferente. Mas, essencialmente, foi e continua sendo momentos de conquista e realização, apesar dos conflitos.

Contar com o apoio da minha família foi muito valioso, ajudou-me na caminhada difícil, a contornar barreiras e reabastecer-me de energia para prosseguir e atingir a meta traçada. Acontecesse o que acontecesse, lá estava a minha família a me apoiar. A convivência, as experiências de vida pessoal e profissional me proporcionaram a pensar e repensar a temática desta pesquisa.

Os trinta anos de experiência no campo da educação, no estado da Bahia, atuando nas funções de professora da educação básica (1º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio), coordenadora estadual de educação, tutora de professores(as) leigos<sup>1</sup> e/ou professores não licenciados – que lecionavam na zona rural - me instigaram a continuar a pesquisa. Atuar sempre junto aos professores, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, também, me deu subsídio para pensar e optar pela temática da identidade dos professores da Educação Básica. Convivendo com professores que apresentam diferentes discursos sobre o ser professor(a) e sobre a profissão docente, revirando as minhas memórias, refletindo sobre os meus dilemas, as minhas faltas, os meus embates e frustrações nessa profissão fizeram com que definisse o meu projeto e, conseqüentemente, a minha pesquisa.

No decorrer desses anos de trabalho, acompanhei mudanças nas políticas educacionais, presenciei reformas no ensino, convivi com professores(as) com doenças decorrentes de situações no trabalho docente: estresse, L.E.R<sup>2</sup>, síndrome de pânico, dentre outras; senti frustração frente a atitudes de alunos, de colegas professores(as) e de gestores e, além disso, tive conflitos comigo mesma por atitudes tomadas ou não. Ouvi e/ou soube de discursos de pais a respeito de professores(as) os quais geraram mal-estar; convivi com

---

<sup>1</sup> A maioria desses professores não tinham o Ensino Médio, alguns possuíam apenas o Ensino Fundamental e poucos possuíam Ensino Médio Completo. Tratava-se de professores que atuavam na Alfabetização à 4ª série (Hoje, do 1º ao 5º ano). Programa de educação à distância, semi-presencial, criado pelo MEC para atender professores que não possuíam habilitação para atuar no referido nível de ensino. Ver <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol2b.pdf>

<sup>2</sup> Lesão por esforço repetitivo.

indisciplina de alunos e (re)ações contra tais atitudes; enfim, ouvi dizer que, no passado, a vida do(a) professor(a) era diferente e que os(as) alunos(as) de ontem eram diferentes dos(as) alunos(as) de hoje e que o ensino do passado era de melhor qualidade que o de hoje. Escutei várias vezes muitos professores afirmarem não querer que um filho ou uma filha fosse professor(a). Por outro lado, tenho visto associações da profissão docente à desvalorização econômica e social, presenciado campanhas na TV e internet, destinadas a reforçar o papel e o valor desses profissionais; tenho lido charges e reportagens nos diferentes meios de comunicação com intuito de relatar a crise vivenciada pelos(as) professores(as) do Brasil.

Neste contexto, definiu-se o tema, o projeto de pesquisa foi elaborado e escolheu-se o *corpus*. Contar com o apoio e a competência da orientadora fizeram-me mais forte; sua orientação tornou-se uma luz, um norte na minha caminhada acadêmica. Juntas, pensamos e construímos este trabalho. Hora de reajustar o projeto, de cursar os créditos previstos para o doutorado. Primeiro semestre, primeiros contatos com novos referenciais teóricos, principalmente autores da Análise do Discurso, apresentando também referenciais desconhecidos e/ou não discutidos durante a minha trajetória acadêmica anterior, constituindo-se em momentos de troca, de somar experiências e aprendizados. A disciplina isolada que havia cursado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2010, foi usada como crédito. As discussões nessa disciplina me permitiram, também, selecionar referenciais teóricos para desenvolver esta pesquisa. Em 2011, cursei duas disciplinas especiais na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na área de educação e essa iniciativa propiciou subsídios teóricos para a pesquisa.

A princípio, pensei escolher uma escola pública no Rio de Janeiro, cidade onde passei a residir, mas desisti da ideia por temer dificuldade de acesso ao campo, diante do corre-corre da vida, o estilo de vida das pessoas em uma capital. Descartada essa ideia, após conversar com a minha orientadora, pensei em realizar a pesquisa na cidade de Itatiba/SP, chegando a eleger uma escola, fazer contatos e visitas, mas alguns percalços me fizeram mudar, mais uma vez, a ponto de repensar sobre *corpus* da pesquisa e ver outras possibilidades. O meu interesse era fazer a pesquisa em um lugar desconhecido, junto a pessoas que eu não conhecesse porque julgava que o fato de conhecê-las pudesse mascarar os resultados da pesquisa. Essa concepção foi sendo reformulada em minha concepção e passei a pensar que poderia ler o desconhecido naquilo ou naqueles que eu pensava conhecer, a partir das leituras dos referenciais teóricos escolhidos. Após analisar as diferentes situações decidi por uma escola localizada no interior da Bahia.

Na condição de professora da rede pública de ensino na rede municipal, tive a concessão de licença para estudos de pós-graduação, sem prejuízo financeiro. Dessa forma, afastei-me da escola quando iniciei o doutorado e retornarei após defender a tese. A minha saída, mesmo temporária, mobilizou diferentes efeitos de sentidos e significados, que, certamente, produzirão novos olhares quando eu retornar ao município onde atuo profissionalmente.

Julgo pertinente mencionar minha condição de bolsista da CAPES. Situo-me neste momento, como bolsista da CAPES, recebendo bolsa integral por quase três anos, o que facilitou a minha vida, considerando que me deslocava de um Estado para outro, além de outras despesas de moradia e livros. Havia solicitado licença sem vencimento da rede estadual, na Bahia, para cursar o doutorado em São Paulo, o que resultou em perda salarial, o que foi compensado com a bolsa. Também destaco o papel da CAPES em minha experiência acadêmica, durante esta pesquisa, através da concessão de bolsa-sanduíche para fazer um doutoramento intercalar/estágio (como se diz em Portugal), por cinco meses, na Universidade de Lisboa, junto ao Professor Dr. Jorge Ramos do Ó e ao seu grupo de estudos. O contato com outras leituras e outras culturas proporcionou um olhar diferenciado e importante para a elaboração deste texto e para a pessoa/pesquisadora e professora da Educação Básica.

Na segunda parte, a seguir, faço uma introdução à pesquisa, definindo e criando estratégias de ação.

## **Parte 2 – Da pesquisa**

Decidir pela realização da pesquisa nessa escola se fundamenta nos seguintes aspectos: 1. Parte-se do pressuposto de que sempre existem outros sentidos e que sempre há possibilidades de estranhamento ao olhar do que se (des)conhecia e lançar um novo olhar sobre tal objeto de estudo; 2. Inexistência de trabalhos científicos que tematizem os(as) professores(as) e as escolas da cidade (município), trazendo à tona uma discussão bastante divulgada nos diferentes meios de comunicação que é a identidade de professores e professoras. Partindo da discussão local, espera-se contribuir para ampliação de novas pesquisas a nível local e nacional.

Antes de iniciar uma pesquisa envolvendo depoimentos de professores(as), é necessário receber o aval do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Assim, solicitou-se junto ao Conselho de Ética, a autorização para que a pesquisa fosse iniciada, com a aplicação das entrevistas. O Projeto foi encaminhado, mas por uma falha no preenchimento do formulário,

foi necessário dar entrada em um novo processo, sendo concedida a aprovação em novembro de 2012. Em dezembro deste mesmo ano as entrevistas com os(as) professores(as) começaram a ser aplicadas, na escola selecionada.

Considera-se relevante esclarecer que o primeiro instrumento usado para coleta de dados foi a observação. Aqui, toda a equipe da escola participou indiretamente da investigação. A autorização para adentrar na escola para coletar os dados já permitiu fazer observações que julgadas pertinentes à temática investigada. Assim, uma pessoa pode ter se recusado a participar da entrevista e/ou grupo focal, mas ter seu discurso constituído em interdiscursos outros formados no percurso da investigação.

Ao adentrar ao campo da pesquisa para darmos início às entrevistas, em fevereiro de 2013, ocorreu a recusa de duas professoras conhecidas, que decidiram não participar diretamente da pesquisa. Uma professora alegou falta de tempo, que estava com muito trabalho, sob um discurso que deixou lacunas uma vez que a entrevista poderia ser realizada na escola em horários de atividades complementares ou em horário livre entre uma aula e outra.. Durante a semana em que algumas entrevistas foram realizadas, uma das professoras se mantinha calada nas discussões informais a respeito da temática, mostrando-se indiferente ou alheia durante as conversas, na sala dos professores. Optou-se por não insistir na aceitação por parte dessa pessoa, não tentando fazê-la mudar de ideia e também, evitando não incluí-la na conversa, deixando-a à vontade e decidindo não incomodá-la. A segunda professora a recusar, alegou não querer participar da pesquisa e a decisão foi prontamente acatada.

A terceira recusa deu-se após a professora analisar o roteiro de perguntas, justificando que preferia não ser entrevistada e que havia perguntas muito difíceis de serem respondidas. Dessa vez, tentou-se fazê-la mudar de opinião, alegando que os dizeres dela seria importante até pelo fato da mesma emitir opinião sobre as perguntas do roteiro de entrevistas. Com o horário livre, ocorreu uma conversa informal na sala dos professores, conversando sobre a problemática da educação e as dificuldades vividas pelos docentes, nos dias atuais, inclusive usando o que constava no roteiro e ela autorizou que relatasse o que ela estava dizendo, mas que não queria ser entrevistada. Pensa-se que, talvez, essa professora, e quiçá as outras, tenham entendido a pesquisa como uma avaliação, dentre outros possíveis motivos. Da mesma forma, pode ter sido o cuidado em não mostrar as suas opiniões, o que motivou as recusas. Apesar de contra argumentar, o meu poder de persuasão não foi suficiente para fazê-la mudar de ideia e participar da pesquisa.

Outro fato que talvez não seja exatamente uma recusa, mas que se configurou como tal, aconteceu com uma das duas vice-diretoras da escola. A professora havia aceitado

participar da pesquisa, mas nunca se colocava à disposição para a entrevista, chegando a marcar diversas vezes, estando sempre envolvida com outros afazeres. A pesquisadora ficava horas à espera para fazer a entrevista, mas a gestora não se colocava à disposição para ser entrevistada. Depois de várias tentativas, optou-se por desistir porque não percebia esforço, por parte da gestora, para a entrevista. No total, foram quatro abstenções de um grupo de 16 professores que atuava na escola.

A primeira entrevista foi realizada pela disponibilidade de tempo do professor Greg. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013.

Os gestores da escola, grupo em que estão incluídas a diretora, uma vice-diretora e a coordenadora pedagógica não ofereceram resistência à participação na pesquisa, embora, às vezes, demonstrassem preocupação com a situação de entrevistada, quer pelo tempo disponibilizado, quer pela natureza das perguntas, assim intui-se. O tipo de respostas dadas supõe-se que a partir das nossas subjetividades analisamos subjetividades de outrem.

As entrevistas foram realizadas na escola e nas residências de alguns entrevistados. Nas entrevistas realizadas na escola, percebeu-se dispersão dos participantes e isso pode ter influenciado nas respostas e as interferências nos causavam (no pesquisador) mal-estar, enquanto que nas residências ficava-se mais à vontade, entrevistador e entrevistado. Assim, as entrevistas foram produzidas em locais distintos e esse fato foi considerado na hora das análises.

Durante as entrevistas percebeu-se diferentes posturas, julga-se pertinente fazer referência aos efeitos de sentido e aos significados atribuídos pelos entrevistados durante o levantamento dos dados da pesquisa. Essa afirmação foi feita com base no comportamento, na ação/reação de cada um no período destinado à entrevista e durante a análise do *corpus*. Em alguns casos, a entrevista se prolongou diante da vontade do participante em falar sobre a temática e sobre o sujeito-professor; em outros casos, percebeu-se que o respondente se distanciava mais desse sujeito-professor. Nesse momento, percebia-se as múltiplas identidades, revelando diferentes modos de identificação com a profissão docente e também com outras profissões/ocupações.

Verifica-se uma espécie de dicotomia entre o discurso político<sup>3</sup> e o discurso sobre política<sup>4</sup>, de forma polarizada: gestão e docência. Os gestores e os docentes falavam sobre um mesmo assunto, mas de forma diferente; havia mais proximidade entre os discursos dos(as)

---

<sup>3</sup> Neste contexto, consideramos discurso político como aquele que procura convencer, disciplinar e controlar, como é o caso dos textos legais e normativos.

<sup>4</sup> Discurso sobre política, neste caso, tomamos como as leituras feitas a partir de regras norteadoras, revelando múltiplos efeitos de sentido e significados, a partir da normalização.

professores(as). Nesse contexto, pesquisador e participantes da investigação são linguagem e fala-se; fala-se ao outro e sobre o outro, procurando identificar o que faz sentido para cada um, enquanto pesquisa/pesquisador.

Optou-se por modos de identificação ao invés de identidades, no momento em que é feita referência à pesquisa. Entretanto, podem ser usados os termos identidade e identificação, a depender do referencial teórico escolhido e da abordagem do autor da obra. As teorias de Michel Foucault, Dermeval Saviani, Zygmunt Bauman, Anthony Giddens, Bernard Charlot, dentre outros, serviram para nortear as discussões sobre políticas educacionais.

A identificação e aproximação com as ideias de Michel Foucault, servindo de base para a pesquisa iniciada, se deram em razão dos seus escritos estarem centrados nas verdades sociais e no homem formado/formador construído pelas relações de poder-saber. Entende-se a educação como um espaço que visa à transformação dos indivíduos a partir de verdades instituídas socialmente e culturalmente. Foucault apresenta outras formas de ver as relações de poder-saber, possibilitando novos olhares sobre a forma de agir e interagir na rede de poder formada no triângulo Estado, sociedade e educação.

A escolha por pesquisar sobre as identificações de professores(as) da Educação Básica na perspectiva cultural, com Stuart Hall como um dos carros-chefes dessa discussão ocorreu por conta desse autor centralizar suas considerações em torno das velhas identidades e seu desaparecimento, substituição e/ou modificação no contexto da globalização e das políticas neoliberais.

Os métodos e materiais selecionados para coleta de dados foram selecionados na perspectiva da análise do discurso, considerando as afirmações de Márcia Mascia (2003, p. 28), de que “a análise será empreendida na convergência do linguístico com o social visando apontar as marcas linguísticas como produto histórico-social com base nas condições de produção”. Assim, foram consideradas as imagens que os professores fazem de si e do outro, além do imaginário de si a partir do outro, com base no contexto em que estão inseridos (tempo e lugar).

O *corpus* selecionado foi composto por:

1. Observação da postura/reações dos investigados no ambiente escolar, durante visitas ao local, em intervalos das aulas, em reuniões pedagógicas e em momentos de confraternização, com registro feito por meio de anotações, em diário de campo. A finalidade de uso desse instrumento foi levantar dados que apontaram para os modos de identificação do(a) professor com a profissão docente.

2. Entrevistas semiestruturadas, com um total de dez entrevistados, mas apenas seis foram usadas na análise, devido sugestão dos avaliadores da Banca de Qualificação por considerarem haver *corpus* suficiente para a análise. As entrevistas foram gravadas, usando um computador e transcritas na íntegra, fazendo-se uso de um software. Não foram utilizadas imagens dos entrevistados.

O roteiro de entrevista foi formulado com questões norteadoras, embora, por se tratar de uma entrevista de natureza semiestruturada, com o(a)s entrevistado(as) tendo liberdade para falar, muitas questões foram sendo respondidas entre uma e outra pergunta, não, necessariamente, tendo-se que seguir à risca, o roteiro. Entretanto, nem todas as questões foram expostas aos sujeitos de pesquisa. Em alguns casos, as respostas de outros possíveis questionamentos apareciam espontaneamente. O roteiro foi organizado por setor, assim dividido: 1. Dados pessoais; 2. Sobre a carreira/curso; 3. Do processo ensino/aprendizagem; 4. da relação professor/políticas públicas; 5. Da identidade ou identificação.

A maioria das entrevistas foi realizada na escola, em horários previamente marcados pelas partes interessadas. As entrevistas que duraram um tempo maior, tempo maior que 60 minutos foram de Rute, 110 minutos e de Alice, 90 minutos. As entrevistas com os outros sujeitos não ultrapassaram 60 minutos. Em comum acordo com os sujeitos, as entrevistas de Rute, Alice e Stela foram feitas fora da escola, nas residências das professoras. Com a professora Raquel, a entrevista foi feita em um horário vago, entre uma aula e outra, com duração de 50 minutos, na sala de professores.

Na proposta inicial estava prevista a realização de um grupo focal, mas a Banca de Qualificação achou desnecessária a utilização desse instrumento porque já havia *corpus* suficiente para a análise.

A identificação dos sujeitos foi feita por nomes fictícios para manter o anonimato, garantir a confidencialidade das informações e a privacidade dos sujeitos.

Considerando que o discurso encontra-se na exterioridade, o analista precisa ir além das estruturas linguísticas, romper as especificidades e alcançar outros espaços, para procurar descortinar, o que está entre a língua e a fala. Assim, optou-se por instrumentos de coleta que pudessem possibilitar analisar os discursos dos(as) professores(as) a partir, também, de provocações ou instigações, a fim de levantar a partir dos dizeres dos sujeitos de pesquisa, materialidades que sinalizassem para os modos de identificação do(a) professor(a) junto à profissão docente.

O referencial teórico que consubstanciou esta investigação, dando aporte teórico e suporte na análise do *corpus* foi pensado e selecionado na perspectiva foucaultiana, com enfoque na governamentalidade e na Análise do Discurso de linha francesa.

A metodologia adotada nessa pesquisa, com instrumentos que permitem coletar muitas informações foi pensada na perspectiva da Análise do Discurso, na relação com a hipótese e os objetivos propostos, elencados a seguir.

Partindo do pressuposto de que o discurso é constitutivo e heterogêneo, toma-se como hipótese que os dizeres dos(as) professores(as) e acerca dos(as) professores(as) transitam entre o mesmo e o diferente, fazendo emergir os conflitos e as lutas que atravessam os sujeitos-professores(as) no processo de constituição de suas identificações, como sujeitos divididos que convivem com o amor e o ódio, com o dever e o prazer, mas que também resistem resistindo na profissão.

Com base na hipótese formulada, estabeleceu-se os seguintes objetivos:

1. Identificar os efeitos de sentido que apontam para os modos de identificação dos(as) professores(as), nas falas de: professores(as), gestores e coordenadora pedagógica.
2. Apontar os regimes de verdade e as relações de poder-saber que permeiam as políticas educacionais e apontam para as formas de governamentalidade do(a) professor(a), a partir da interdiscursividade dos sujeitos de pesquisa.
3. Identificar, nas falas dos(as) professores(as), as formas de resistência e sua relação com os modos de identificação.
4. Mostrar como os modos de identificação dos(as) professores(as), levantados nos objetivos anteriores, se materializam linguisticamente.

Esta tese estrutura-se em cinco capítulos: Capítulo 1. Governamentalidade e políticas contemporâneas: fios e desafios da educação; Capítulo 2. Profissão docente: uma rede de histórias; Capítulo 3. Processo de subjetivação e modos de identificação; Capítulo 4. O espaço das formulações: escola, sujeito e cidade; 5. Os (des)encantos de uma profissão: tecendo fios discursivos formadores de identificação do professor com a profissão docente. Fazem parte da tese, também, este capítulo introdutório e as considerações: Unindo os fios: considerações da análise e Atando os últimos nós: considerações finais da tese.

No primeiro capítulo, a seguir, a discussão será tecida sobre Governamentalidade e políticas contemporâneas e as implicações na educação.

## **CAPÍTULO 1 GOVERNAMENTALIDADE E POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS: FIOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO**

A política e a economia não são nem coisas que existem, nem erros, nem ilusões, nem ideologias. É algo que não existe e, no entanto, está inscrito no real, estando subordinado a um regime que demarca o verdadeiro e o falso.

(Foucault, 1979)

Considerando o contexto social, político e econômico que impõe a lógica da globalização neoliberal nos diferentes campos, inclusive a educação e levando-se em conta a temática dessa pesquisa que é a investigação dos modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente, é pertinente puxar os fios da Governamentalidade no sentido de compreender as estruturas das políticas educacionais na contemporaneidade. Neste contexto, busca-se aporte teórico nos estudos foucaultianos, os quais se consideram pertinentes para discutir as questões políticas manobradas pela dimensão econômica.

Este capítulo está dividido em três itens, a saber: 1. Governamentalidade: uma relação de ética e conduta; 2. Normalização e biopoder: Regimes de Verdade e Educação; 3. Políticas contemporâneas e educação: Globalização e Políticas neoliberais.

### **1.1. Governamentalidade: uma relação de Ética e Conduta**

O termo governamentalidade foi cunhado por Michel Foucault, do original: *gouvernementalité*. Foucault (1994b, p. 785) traduziu este termo como “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”.

Inicialmente, foi tomado como ‘arte de governo’, que se constitui em estratégias específicas para determinado momento histórico, político e econômico instituídas em nome do Estado (Ó, 2009). As estratégias que visam governar o outro estão embutidas de um aparato de ética que leva ‘o outro’ a se governar ou atuar no nível da própria conduta, através de documentos oficiais (leis e decretos), em que cada um, geralmente, se sente na obrigação de seguir. Nesse sentido, as estratégias da governamentalidade são produzidas para atuar no nível das condutas dos governados, mas não se pode esquecer que os governantes também

estão presos nesta rede que implica ‘governar a si e governar o outro’. Trata-se de um conjunto de mecanismos que compõem os dispositivos<sup>5</sup> de governo.

Na qualificação, houve questionamento por um membro da Banca porque a opção por discutir a conduta antes da abordagem das relações de poder-saber. A princípio, a abordagem sobre a conduta ocorreu de forma espontânea. Talvez, tenha pensado como agora, procurando uma justificativa, que não exista uma ordem definida para discutir conduta e relações de poder-saber. Poderia até ter priorizado estas relações até porque elas mantêm um entrelaçamento, mas ao procurar ligar os fios da governamentalidade aos modos de identificação do professor com a profissão docente, que é uma temática discutida nesta pesquisa, imediatamente a questão da conduta antecipou-se em nossa reflexão. Assim, a discussão sobre conduta assumiu uma necessidade imediata. Por outro lado, o comum é se falar em “identidade de professor”, como marca colada e que é constituída por “homogeneização” de condutas, Nesse sentido, “a identidade” pode se configurar em dispositivo de governo e ser muito útil na perspectiva da governamentalidade.

Em *Microfísica do Poder* (1979), Foucault argumenta no sentido de apresentar sua percepção acerca da relação população *versus* governo. Para discutir essa relação, ele faz uso do termo ‘governamentalidade’ e faz um inventário sobre o poder exercido nas diferentes formas de governar, desde a Antiguidade e se estendendo ao longo dos séculos, recorrendo a clássicos, a exemplo, do Príncipe de Maquiavel e de relatos de estudiosos sobre governo e economia. A partir dos seus relatos, pode-se dizer que a população é um fio condutor da governamentalidade, pensando-se nela como “fim e instrumento do governo” (FOUCAULT, 2010, p. 289). Isso não quer dizer, literalmente, que não existam interesses particulares do governo, mas que a população exerce alguma forma de controle sobre a governamentalização. Sobre essa questão, Foucault evidencia que:

O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo (FOUCAULT, 2010, p. 289/1979).

Os regimes de verdade, que vão sendo testados e validados, tornam-se verdades que se constituem em dispositivos de segurança, que não são eternizados e sim podem ser trocadas

---

<sup>5</sup> “Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Segundo Foucault, em *Microfísica do Poder*, dispositivo refere a agrupamento heterogêneo que abarca desde discursos, de qualquer natureza - científica, moral, filosófica e religiosa - passando por organizações, até decisões regulamentares representadas pelas leis.

ou reformuladas historicamente. A segurança é constituída por dispositivos normalizadores e reguladores no sentido de penalidades para aqueles que desobedecerem as normas disciplinares. O indivíduo precisa ser disciplinado, pois disso depende a segurança de um território ou de uma população. Ao governo, essencialmente, interessa a segurança de uma população e a soberania de um território. Para efeito de segurança, o normal origina a norma e dela procede a normalização. Assim, o indivíduo se torna instrumento e a população transforma-se em objetivo (RONDON FILHO, 2011).

Neste contexto, pensa-se em estratégia de manobra do Estado, à medida que se busca adesão para o interesse de todos, em nível de coletivo, embora a possibilidade de agradar a todos seja uma utopia. Mas, não se trata de agradar e sim de manter a soberania do Governo. O que existe são interesses individuais sucumbidos por outros individuais que se tornam coletivos, por algum tipo de força. Assim, há punição do individual que não se torna coletivo, no sentido de oferecer algum tipo de perigo à segurança da população. É, a partir da relação território, segurança e população que a resistência é instaurada como regimes de verdade que constroem o outro. Trata-se de uma dupla resistência porque aquele que constrange o outro ao resistir a algo ele também sofre resistência por parte dos que defendem as normas e a normalização, de forma que constrange, mas também é constrangido. A própria população fica encarregada de pensar na linha de reflexão sobre a coletivização, no sentido de se manter a disciplina e o controle, compartilhados pelo/para o Estado.

Foucault (1988, p. 91) afirma que “não se trata de impor uma lei aos homens, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que lei, ou utilizar ao máximo as leis como táticas”. A imposição explícita geraria insatisfação de uma sociedade, como um todo, ao passo que dispor as coisas, há uma estratégia de convencimento e de adesão de grande parte da sociedade, através do discurso apresentado de modo a tomá-lo como verdadeiro. Neste caso, o(s) “como(s)” e o “por que” empregado por Foucault (1979) nas cinco perguntas-chave<sup>6</sup> sobre governamentalidade fazem parte desse jogo discursivo produzido nas esferas social, cultural e política.

Em se tratando do governar, vem à tona o “dominar” (ou tentativa de dominação) no campo da educação, em que os professores(as) exercem um domínio, embora parcial, mediante a pseudoautonomia desses profissionais no sentido de moldar e serem, eles próprios, moldados, na condição de serem assujeitados, diante das responsabilidades que lhes são

---

<sup>6</sup> “como se governar, como ser governado, como governar os outros, porque devo aceitar ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível?” (FOUCAULT, 1979, p. 636)

atribuídas e/ou impostas. Olena Fimyar (2009, p. 38) conceitua governamentalidade, na perspectiva de que as técnicas de dominação sobre os outros se cruzam com as técnicas de si, afirmando que:

[...] a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de *controle*, *normalização* e *moldagem* das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado).

Assim, os engendramentos vão sendo articulados através de discursos disciplinadores e/ou (in)disciplinados, uma vez que há resistência entre uma trama e outra na malha do discurso tecida pelos sujeitos/assujeitados professores(as), na manifestação de regimes de verdade.

Em *História da Sexualidade I – A vontade do saber* (1976/1988) Foucault discute sobre as técnicas de si, formuladas, disseminadas e tomadas como forma de controle e disciplinamento. Os ‘sujeitos governáveis’ são os que se submetem às regras, aos deveres e às proibições e é através das diferentes técnicas que os sujeitos são produzidos, controlam-se e são controlados, por meio de técnicas de objetivação e técnicas de subjetivação, configuradas como técnicas de poder, além de outras técnicas que compõem o conjunto que se conformam na produção de saberes capazes de facilitar o ‘controle, a normalização e a moldagem’.

Tomando o Estado na instância da política, ele assume o caráter regulador e passa a ser a razão governamental. É pela política que o Estado se mantém na condição de Estado. Ao Estado cabe conduzir um povo e manter a segurança de um território. Destarte, concebe-se ao Estado como princípio e fim, como razão e função e “a política como máthesis, como forma racional da arte de governar” (FOUCAULT, 1979, p. 23). Percebe-se um cuidar de si pela via do cuidar do outro, e é justamente como uma ciência e como uma tese política que o Estado se propõe agir e atuar, pois o Estado não se sustenta em si mesmo, mas na ação sobre o outro que é sustentando no sentido de controle e de comando, que o estado se sustenta e para isso, faz-se necessário engendrar técnicas e tecnologias de si e para si, do outro e para o outro. Na perspectiva foucaultiana, procurar entender o que significa governo é ir além do aspecto político e do aspecto administrativo, é transitar, também, pelos espaços visíveis e invisíveis das relações complexas e difusas que compõem a malha territorial, isto é, transitar pelos espaços das relações. A rede de práticas que neste momento se forma se prende na ética

constituída na dimensão política. As práticas constituem-se como poderes exercidos por pessoas ou por populações disciplinadas.

O governo do eu (moralidade) abre espaço para a ação no nível do pensamento do outro, como possibilidade de controle e disciplina. A disciplina é infiltrada em todas as práticas políticas, sociais e culturais, e sem se distanciar dessas práticas ou das relações de poder, um dispositivo punitivo sempre é posto em alerta, caso seja necessário fazer uso para garantir a disciplina e a segurança, o tal dispositivo será acionado a fim de que a normalização não seja perturbada. Dizendo de outra forma, disciplina e punição são olhos que estão sempre se olhando e se vigiando.

Moralidade é tecnologia de si na perspectiva de que se trata, antes de tudo da relação do ser consigo. São as relações de verdade que o corpo precisa se adequar na medida em que ele está ou precisa estar eticamente envolvido para produzir, para manifestar-se, cuidar, conduzir e conduzir-se. Moralidade é saber conduzir-se segundo prescrições de verdades ou regras socialmente aceitas, sem sair da normalidade reconhecida.

Na educação, embora não seja exclusividade desta, o disciplinamento passa pela questão da condição histórica e cultural. Dessa forma, há sempre marcas das subjetividades dos sujeitos envolvidos nesse processo de subjetivação<sup>7</sup>, termo discutido nesta tese, em que são produzidas as subjetificações<sup>8</sup> (FIMYAR, 2009)<sup>9</sup>.

Neste universo de disciplina, envolvendo poder e saber, no contexto da governamentalidade, os(as) professores(as) vão atuando no campo da educação, em que as relações acontecem em forma de um ciclo multidirecional, ou seja, cada segmento educacional exerce poder sobre o outro e também produz saber e vice-versa. Assim, engajado na escola e na sociedade, os sujeitos tornam-se governáveis e indivíduos que problematizam a ação de governo<sup>10</sup> e reagem de diferentes modos. Nesse jogo discursivo, são produzidos diferentes sentidos e subjetividades, capazes de significar e ressignificar continuamente. Trata-se, portanto, da relação de poder e de saber que os profissionais/professores(as) utilizam para interferir no mundo e exercer seus papéis sociais.

---

<sup>7</sup> Subjetivação: formação de sujeitos/cidadãos governáveis. (FIMYAR, 2009, p. 37).

<sup>8</sup> Subjetificação: formação da existência individual, problematizando ou questionando determinados aspectos de “quem pode governar, o que é governar, o que ou quem é governado e como isso é feito” (FIMYAR, 2009, p. 37).

<sup>9</sup> No capítulo 3 discutiremos sobre subjetivação, nas perspectivas foucaultiana e da AD.

<sup>10</sup> Veiga-Neto sugere fazer uso do termo governo nos “casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os(as) professores(as) são sujeitos da ação, eles se tornam assujeitados pelos mesmos mecanismos disciplinares, usados para assujeitar outros corpos, decorrentes da hierarquia e das técnicas de governo. Considera-se essa relação como uma espécie de trama formando uma rede em que os fios encontram-se, fundem-se e também deixam falhas, que possibilitam novos discursos produtores de sentidos já conhecidos e/ou novos, regidos por regimes de verdade aceitos historicamente, porém, passíveis de questionamentos e/ou confrontos. A docilização pretendida, implícita e também explícita nos discursos, torna-se algo complexo, marcado por embates e conflitos, a partir da resistência a regimes de verdade instituídos.

Foucault (2010) associa regime de verdade (exercício do poder) a constrangimento<sup>11</sup>, o que faz sentido, uma vez que o disciplinamento não é aceito passivamente pelos indivíduos, mas se dá nas convenções históricas e culturais da sociedade, na relação de poder, embora nem sempre a disciplina aconteça da maneira como é pensada e divulgada. Na perspectiva de minimizar a resistência e/ou adquirir adesão, considerando o aspecto político e as estratégias de governo, destaca-se as determinações legais que devem ser cumpridas.

Uma vez legalizados os regimes de verdade, cumpri-los torna-se um ato ético ao considerar que determinado grupo passa a ter as mesmas obrigações e passam a exercer controle e vigilância entre si, para si e consigo próprio. Além da relação entre determinado grupo, a sociedade também passa a governar de uma forma indireta, ou dizendo de outra forma, a ação/reação da sociedade faz parte da estratégia de governamentalidade, através da vigilância, por exemplo. Trata-se de relações consigo mesmo e com o outro e é nessa relação que a ética se apresenta (FOUCAULT, 1979).

Na perspectiva foucaultiana, entre as prescrições e as condutas moldadas, alojam-se os sujeitos da ação moral. Existe um fio condutor que faz com que o indivíduo se torne sujeito de si, embora interligados às regras específicas e às filiações culturais, ele se governa, ele se subjetiva – se constrói “sujeito moral”.

É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também *uma certa relação a si*; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 1976/1988, p. 28).

---

<sup>11</sup> Foucault estabelece o constrangimento e a produção como os polos do poder, classificando-os em negativo e positivo, respectivamente.

A partir da citação anterior, foi possível estabelecer relação com o “sujeito moral” - professor(a), considerando-o como alguém munido de um conjunto de técnicas em que está autorizado a julgar ações e intenções (AMÉRICO GRISOTTO, 2011). Considerando a governamentalidade como conjunto de técnicas que visam controlar, normalizar e moldar as condutas, faz-se menção ao(à) professor(a) como sujeito de si e do outro, que se esforça para disciplinar e docilizar os alunos, segundo os padrões da normalidade, controlando e sendo controlado.

O corpo e as relações entre os sujeitos são marcados pelo controle do eu, como relação do sujeito consigo mesmo e na relação com o outro, através de: "autoconhecimento", "autoestima", "autocontrole", "autoconfiança", "autonomia", "autorregulação" e "autodisciplina" (JORGE LARROSA, 1994, p. 4).

Ao mesmo tempo, o(a) professor(a) também é envolvido na trama estratégica de governo, através das regras de conduta prescritas, recebendo credencial para a sua condição de governável. Outrossim, ressalta-se que a forma como este(a) se movimenta nessa trama constitui-se em subjetivação que, por sua vez, vai interferir/influenciar na forma de governamentalidade visibilizada na forma de governo na sala de aula e na escola.

Pensando a relação de poder da escola como condutora de conduta (JORGE DO Ó, 2009), faz parte das estratégias políticas (do Estado e da escola) governar alunos e professores(as) através de normas generalizadas e generalizadoras de calcular, medir e comparar. Trata-se do aspecto moral do ato de governar, a condução de condutas que se refere à “atividade que consiste em conduzir” e “à maneira pela qual conduzimos a nós mesmos, o modo pelo qual se nos deixamos conduzir, a maneira pela qual somos conduzidos e pela qual, enfim, nos comportamos sob efeito de uma conduta, que seria ato de conduta ou de condução” (FOUCAULT, 2004, p. 197). Nesse sentido, Ó afirma que:

[...] quando se referia às tecnologias, Foucault tinha em mente aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém. Depara-se-nos então uma imensidão de documentos e procedimentos que conectam, em redes muito delicadas, o pensamento, as decisões e as aspirações de cada um dos actores seja com as racionalidades de governo, seja com grupos e organizações sociais (Ó, 2009, p. 103).

As atividades de conduzir condutas e de se conduzir estão sempre inseridas na relação de poder. Destarte, pode-se inferir que micropoderes que se apresentam em forma de rede se constituem como Estado no Estado, perpassando diferentes locais e categorias, tais como

escola, família, dentre outras. A condução de condutas une o governo de si e o governo dos outros.

A nova racionalidade, segundo Ó (2009, p. 104), exige a substituição das “ideias de dominação por outras que remetam para as tecnologias de regulação e de autorregulação”. Funciona como um dispositivo que precisa ser realimentado e retroalimentado no que se refere à governamentalidade, uma vez que o poder e, da mesma forma, os problemas e as soluções são instáveis, na medida em que não se esgotam.

Foucault analisa o governo ou a condução da conduta estabelecendo relação entre o governo dos outros e o governo de si. De um lado, a governança biopolítica das populações e, de outro lado, o trabalho que indivíduos realizam sobre si mesmos para se mostrarem sujeitos normais. Essa racionalidade transita pelas relações de poder e de saber, Serão discutidos a seguir.

## **1.2 A Relação Poder-saber na perspectiva Foucaultiana**

A questão do poder aparece em quase todas as obras escritas por Foucault, apreendendo o poder em suas extremidades em uma perspectiva histórica e descentralizada. Assim, entende-se que o poder do Estado perpassa a sociedade, conformado em jogo de poder, sendo que nas relações este pode ser mudado e deslocado de acordo com o contexto histórico e político. O poder é exercido entre os pares, nas articulações, envolvendo resistências, controle, bloqueios e legitimação do institucional e do pessoal, formando uma espécie de rede/rede de poder.

Na perspectiva foucaultiana, o poder é produtivo, transformador e disciplinador; produz algo no corpo humano, produz saber e este alimenta o poder, em uma relação que acontece de maneira cíclica, ambos se constituindo de forma conjugada, retroalimentando-se. O saber tem sua origem no poder, constitui novas relações de poder e é dotado de poder (FOUCAULT, 1978). O poder como produção é realidade produzida por meio do conhecimento. Considerando o poder pelo aspecto transformador ele (o poder) incide sobre o corpo dos indivíduos, na perspectiva deste como relações que envolvem forças representadas por resistências, infere-se que as transformações acontecem nos campos das dimensões positivas e negativas, sendo que tais dimensões dependem de referenciais de análise e das subjetividades.

O poder disciplinador é um operador prático que aproxima e combina os “dispositivos

temporais e espaciais, ópticos e discursivos, ritualísticos e prescritivos, normatizadores e normalizadores, atitudinais e cognitivos, todos eles a serviço de instaurar um novo tipo de sociedade a que Foucault chamou de sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2006, p. 30). Destarte, o poder se constitui como prática social. O poder disciplinador tem como instrumento a disciplina que opera na sujeição do corpo, procurando criar, impor uma relação de docilidade e de utilidade, em uma ação adestradora, afirma Foucault (1978). Politicamente, essa relação é necessária para manter a ordem social, o corpo se assujeitando no tempo de forma intensa e eficaz, embora, estrategicamente, descartando a concepção de força e primando pela disciplina. Nesse sentido, parte-se da afirmação de Foucault para dizer que:

Trata-se, em suma, de orientar para uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel das correlações de força, em que se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação. O modelo estratégico, ao invés do modelo do direito. E isso, não por escolha especulativa ou preferência teórica; mas porque é efetivamente um dos traços fundamentais das sociedades ocidentais o fato de as correlações de força que, por muito tempo tinham encontrado sua principal forma de expressão na guerra, em todas as formas de guerra, terem-se investido, pouco a pouco, na ordem do poder político (FOUCAULT, 1988, p. 97).

Para Foucault, o poder não se permite desvendar, em toda sua uma vez que é visível e invisível ao mesmo tempo, se mostrando ou se ocultando, está presente em todos os lugares e situações, na relação de controle ele se exerce sem ter um dono efetivo ou constante, porque em um dado momento pode se mostrar mais expressivo, em um lado e em outro momento, ser mais expressivo em outro(s) lado(s). Nesse movimento oscilatório ou flutuante, o poder circula nos diferentes espaços e atravessa os corpos humanos, na relação de poder-saber. O aspecto disciplinador do poder o coloca frontalmente nas relações enredadas na escola, por exemplo.

Segundo Foucault (1978), a escola atua no sentido de docilizar e tornar o indivíduo dócil e útil, através da disciplina, no sentido de se adequar às normas que regem o mundo econômico, político e social, tornando-os sujeitos governáveis. O poder e o saber se fundem e se organizam de modo a atender às exigências do poder, ou seja, a organização do poder-saber se coloca à serviço do poder. Entretanto, é importante se ter em mente que “o poder não pode ser resumido à interdição, à proibição, à lei” (GALLO, 2004, p.85). Por outro lado, o poder também é produção.

O poder disciplinador da escola produz individualidade nos alunos, professores e, com suas diferenças e a partir das relações, pois quanto mais poder se tem, mais saber é construído

e mais individualizado se fica, diferenciando-se continuamente. Vinculado e interconectado ao poder, o saber produz indivíduo, através de uma rede circulante de ambos. Na escola, o poder é materializado através do currículo, classificando o que é legítimo ou não legítimo. Tal poder é também emanado a partir das relações entre os membros dessa instituição e da sociedade, construindo relações de poder-saber. Vale ressaltar que não é todo poder que individualiza e que a individualidade é controlada pelo poder, sendo ela efeito e instrumento do poder. Segundo Sílvio Gallo (2004, p.82), “disciplinarizar é tanto organizar e classificar as ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades”.

Veiga-Neto (2011), em entrevista concedida à Revista Humanitas da Universidade do Vale dos Sinos, aborda um aspecto importante na relação escola/disciplina, revelando que a disciplina é necessária que ocorra na educação. Ele estabelece diferença entre disciplina e disciplinamento, afirmando que:

A diferença está no acento, na ênfase. Atualmente, não é possível a vida social sem normas disciplinares, mas isso não significa um disciplinamento da população. [...]. A questão é uma educação centrada na disciplina que é uma coisa terrível, uma coisa fascista. Outra coisa é uma educação em que a disciplina ocupa um lugar para uma vida civilizada (VEIGA-NETO, 2011, sp).

Assim como a disciplina não transita na unilateralidade, também, o poder não se constitui como apenas bom ou ruim; o poder apresenta aspectos negativos e aspectos positivos, dependendo da relação, a depender do contexto histórico e social considerando tempo e lugar; é produtivo e transformador e se utiliza da disciplina, do discurso, por exemplo, para conquistar, considerando espaços e tempos. Poder e saber fazem parte de um mesmo processo, cruzando-se mutuamente no sujeito, na relação de produtividade. Nesse sentido, Veiga-Neto (2005) afirma que o poder se manifesta em forma de rede, existindo na trama de espaços de resistência, transitoriedade e mobilidade. Considerando a resistência como o outro na relação de poder percebe-se que este não se exerce e, além disso, reforça a ideia de que o poder não é unilateral, o que quer dizer que “o poder não se encontra somente nas instâncias superiores, mas penetra em toda a trama da sociedade, constituindo-se em conjunto difuso de micropoderes ao nível do cotidiano” (MASCIA, 2003, p. 63).

Esse engendramento entre o poder e o saber permitiu a Foucault afirmar que o saber não é neutro ou não existe neutralidade da ciência/conhecimento. O poder e o saber se manifestam no sujeito e é nesse momento que o poder, em grau diferenciado, se manifesta e se faz produtor (de poder e de saber). Essa relação constitui-se em um ciclo que não se fecha dada à infinitude dessa constante relação.

Poder se perde e/ou se ganha nas relações. O poder se exerce por estratégias. Há um elo entre o poder e o saber que não é possível quebrar, considerando que poder gera saber e o saber conduz ao poder, não existindo um sem o outro. O poder se exerce e o saber se estabelece. Foucault (1996, p. 23) aborda que a explicação sobre o conhecimento pode ser encontrada nas relações de luta e de poder existentes na ação dos políticos, “na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreenderemos em que consiste o conhecimento”. Será que se poderia inferir que o conhecimento pode libertar e/ou aprisionar? Ou que o conhecimento é um instrumento de poder ou uma forma de poder? Se o conhecimento está relacionado ao saber, o conhecimento está intrinsecamente ligado ao poder. É importante ter cuidado e refletir sobre o que se toma por conhecimento, considerando que ainda há uma deturpação ou confusão sobre o saber.

Foucault (1984, p. 126) apresenta reflexões acerca do saber, tais como:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico (o saber da psiquiatria, no século XIX, não é a soma do que se acreditava fosse verdadeiro; é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico);

[...] Um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (neste sentido, o saber da medicina clínica é o conjunto das funções de observação, interrogação, decifração, registro, decisão, que podem ser exercidas pelo sujeito do discurso médico);

[...] Um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (neste nível, o saber da história natural, no século XVIII, não é a soma do que foi dito, mas sim o conjunto dos modos e das posições segundo os quais se pode integrar ao já dito qualquer enunciado novo);

[...] Um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (assim, o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas). Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

O saber é comumente generalizado como conhecimento, tomado como o que é transmitido na escola, durante as aulas e exigido na avaliação. O saber se constitui na articulação entre o que é transmitido e o que é apreendido, sendo capaz de produzir outros saberes, na medida em que permite perceber pontos de intersecção entre diferentes práticas

discursivas; é algo que permite autonomia para se posicionar em uma relação; o saber não é o conteúdo ou conhecimento transmitido na escola, mas sim, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento é transformado ou o que é, o que pode ser e o que é feito com o conjunto do aprendizado, são as diferenças produzidas a partir do saber que se mostra de forma sutil e sofre constantes mudanças.

As práticas discursivas são diferentes modos de se dizer – falar, escrever e até se calar, concebidas a partir de um lugar. Os diferentes objetos permitem que se conduzam os discursos que constituem o sujeito, o(a) professor(a) e o gestor por exemplos, colocando em jogo o que cada sujeito pode falar, como falar, como o sujeito deve ser, como ele deve se mostrar.

Nesta perspectiva, é interessante se discutir quais os saberes, por exemplo, empregados na prática de letramento de língua Portuguesa e Matemática, dos alunos do Ensino Fundamental I<sup>12</sup>. Assim, o discurso deverá estar relacionado com os contextos constituídos nos níveis de linguagem, do social e do político. Da mesma forma, questionar os saberes que um(a) bom/boa professor(a) deve possuir para ser considerado como tal. Essa discussão envolve um jogo de poder que transita entre o saber dos(as) professores(as) e o saber legitimado, considerado científico, capaz de validar ou não a cientificidade do saber.

Ao considerar o saber como espaço de se tomar posições este envolve um conjunto de funções que envolvem diferentes objetos e, dessa forma, o poder articula-se em forma de rede. O saber é a força motriz do poder. Na malha discursiva saber e poder se emaranham e se retroalimentam, formando uma rede de articulação.

Gallo (2006), em entrevista à Revista do Instituto Humanitas da Universidade do Vale dos Sinos – UHI *on-line*, em 06 de novembro de 2006, teceu comentários sobre a colaboração de Foucault à educação e salientou que tomá-lo como referência na educação significa mobilizar sentidos e abalar teorias enraizadas ao longo dos tempos. Este autor destacou três<sup>13</sup> pontos básicos, destacados por Foucault, para incorporar discussão no campo da educação, mas selecionou-se apenas “saber pedagógico na dimensão científica”, sendo interessante discutir os aspectos pedagógicos e os aspectos científicos do saber, tomados como enunciados distintos.

Assim, considera-se que o sujeito que opera na dimensão pedagógica transita entre o saber fazer e o fazer circular um saber produzido por outro. O saber pedagógico é formado

---

<sup>12</sup> Corresponde do 1º ao 5º ano.

<sup>13</sup> “Saber pedagógico na dimensão científica; as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; as relações do sujeito consigo mesmo, numa dimensão ética”.

por outros saberes que o constitui, tais como: o saber disciplinar e o saber curricular. No âmbito científico, o sujeito produz um saber validado segundo regras específicas do campo científico, ocupando uma posição de detentor do saber (Foucault, 2005). Entretanto, no âmbito do pedagógico o sujeito também é considerado detentor do saber que o faz circular, o sujeito profere um dizer que funciona como um saber. O saber pedagógico na dimensão científica implica em estruturar as práticas pedagógicas a partir do conhecimento científico.

A partir da concepção de saber e dos efeitos de sentido produzidos em/por diferentes membros da comunidade escolar e da comunidade externa/sociedade, o(a) professor(a) vai traçando diferentes modos de se identificar com a profissão docente. Quando menciona-se modos de identificação do professor com a profissão docente, faz-se referência tanto aos aspectos positivos, quanto aos aspectos negativos na/da profissão, os quais estão diretamente ligados às relações de poder e de saber, instituídos por regimes de verdade, produzindo diferentes sentidos e significados dependentes da ótica/ideologia e do lugar de que se fala.

Conscientes do papel dos regimes de verdade na/para a sociedade e as instituições que dela fazem parte e, principalmente, para o Estado que os têm como referenciais na elaboração das políticas públicas das quais incluem as políticas educacionais destinadas a instituírem os caminhos (de verdade) e os rumos da educação, a seguir, será aberta uma discussão sobre os regimes de verdade na educação.

### **1.3 Normalização e biopoder: Regimes de Verdade e Educação**

A discussão aqui iniciada, porém inacabada, se pauta no pressuposto do discurso como algo inesgotável, que se mantém com características de uma rede construída pelo emaranhado de fios discursivos.

Ao longo dos anos foram emergindo discursividades que confrontam com paradigmas já instalados na memória da sociedade. Novos discursos sobre educação desestruturam o paradigma sociocultural no qual esta foi gerada e gestada ao longo da história. Da mesma forma, outros discursos têm reconfigurado o(a) professor(a) e o seu papel como formador, tratando-se, então, de novos regimes de verdade instaurados na/pela sociedade contemporânea.

O novo/a novidade, característica dos tempos líquidos (BAUMAN, 2007) atuais, é aceito por grande parte da sociedade, contribuindo para uma cultura que vê a escola como uma instituição enfraquecida, o(a) professor(a) como um(a) sofredor(a), com crise de

identidade e mal formado profissionalmente. O(a) professor(a) precisa estar antenado com as novas tecnologias, estar sempre se capacitando, por exemplo, estar sempre se flexibilizando para atender às exigências do mundo contemporâneo. Apesar das queixas quanto à escola, esta continua sendo referência e exigência da sociedade, como uma instituição necessária para a formação de um mundo melhor.

As novas tecnologias, com sua crescente difusão e renovação fazem estampar um novo sujeito – professor(a), aluno, gestor, colegas de trabalho e de salas de aula. As relações modificaram à medida em que novas formas de se relacionar foram sendo postas em prática. Os ambientes estão sendo equipados no sentido de disponibilizar informações de diferentes naturezas. As gerações estão conectadas em rede, principalmente as crianças e jovens que interagem nesse mundo das tecnologias, com muita facilidade e com satisfação e naturalidade.

Um novo perfil de aluno está à disposição do(a) professor(a), por exemplo. Entretanto, é importante analisar toda a transformação e filtrar o que realmente interessa para a vida social e política, na perspectiva da educação sem desprezar as exigências do mercado (afinal, vive-se em uma nova era: pós-modernidade, neoliberalismo e outras novidades). Entretanto, o(a) professor(a) em relação às novas tecnologias, geralmente, tem apresentado dificuldade de adaptação a esse novo modelo tecnológico que a cada ano ou apenas meses desponta, seduz e torna-se velho ou ultrapassado. Assim, cabe rever o papel do(a) professor(a) desse mundo flexível e pós-moderno, levando-se em consideração que:

Os próprios professores estão sentindo as mudanças, mais do que em qualquer tempo anterior. Se o trabalho dos professores já está mudando, isto é porque o mundo no qual eles trabalham também está mudando; e dramaticamente. Às vezes descrito em termos pós-modernos, este mundo social mutante é caracterizado por flexibilidade econômica, complexidade tecnológica, diversidade cultural e religiosa. Para os professores, a mudança é então obrigatória. Apenas o progresso é opcional (HARGREAVES, 1993, p.95).

É evidente o estranhamento do(a) professor(a) em lidar com as novas tecnologias e com o avanço dos alunos nessa questão. Urge a necessidade de pensar como o professor(a) se percebe como agente de si e do outro no contexto de verdades instauradas a partir das novas tecnologias. Todavia, não é só isso, o fluxo ininterrupto de práticas impõe mudanças no interior e exterior das relações de poder e de saber.

Convém destacar que o MEC disponibilizou o PROINFO<sup>14</sup> para formação de professores(as) da educação básica em serviço. Os professores fazem uma capacitação curta,

---

<sup>14</sup> O PROINFO, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. As ações

geralmente de um dia, ou curto período, para serem treinados a usarem de forma pedagógica os computadores nas redes públicas de ensino. Entretanto, muitos encontram resistências quando chegam às escolas, resistências estas de diversos tipos, tais como: falta de infraestrutura da escola, disponibilidade de tempo do professor e falta de estruturação a nível curricular, dentre outros. Algumas escolas mantêm um laboratório equipado, mas não conseguem gerir, no sentido de disponibilizar infraestrutura para os docentes e alunos.

Nesta época contemporânea em que as novas tecnologias controlam a dinâmica da vida, novos modos de subjetivação são produzidos a partir dos novos regimes de verdades atribuídos às novas tecnologias. A escola vive um momento de revolução no interior das suas práticas, embora a velocidade seja desigual em relação às mudanças reais da tecnologia. Já não cabe pensar em práticas homogeneizadoras neste mundo tão heterogêneo em oportunidades e conhecimento. Dessa forma, a verdade torna-se questionável pois “na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito” (FOUCAULT, 2004, p.21).

Neste cenário, novos regimes de verdade começaram a ser instituídos na escola através das políticas educacionais, principalmente, a partir dos anos de 1990. As políticas desse novo momento passaram a estabelecer regimes de verdade inspirados em modelos internacionais, na perspectiva de um novo liberalismo e da Globalização. A partir daí, as adequações de tais regimes vêm sendo implantadas no sentido de atender às necessidades estabelecidas na emergência da governamentalidade. Tais reformas visam à regulação social, qual seja, instituir regimes éticos que facilitam o estar na sociedade, incorporando razão e conhecimento.

Nas das relações de poder e de saber, a resistência aparece de forma benéfica (ou maléfica, a depender do ângulo de análise) e incita a produção do saber, considerando-a como uma migração do poder ou um contrapoder (GALLO, 2004). Trata-se de uma forma de responderem quer ao que constrange, quer ao que é imposto como verdadeiro, porém, questionado. No conceito foucaultiano, regime de verdade é:

(...) aquilo que constrange os indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos (...) é aquilo que determina as

---

do Programa são desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância - SEED, deste Ministério, por meio do Departamento de Infraestrutura Tecnológica - DITEC, em articulação com as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e de alguns Municípios. É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias (MEC <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>).

obrigações dos indivíduos quantos aos procedimentos das manifestações do verdadeiro (...) (FOUCAULT, 2010, p. 67).

No quadro de verdades instituídas no campo da educação, que se constitui em um marco ou referencial de poder-saber e, logicamente, esta também se coloca como um espaço de resistência, diferentes pontos nevrálgicos são constantemente confrontados e questionados, alguns discursos adquirem roupagem diferente, embora o significado, essencialmente, continue o mesmo e se mantêm como verdade. O constrangimento, na educação/na escola, está quase sempre relacionado às obrigações de indivíduos/sujeitos: gestores, professores(as), alunos e pais, por exemplo. Não há discursos de poder de apenas um lado, sempre há outro(s) lado(s) do poder, trata-se de jogos de poder com correlação de força diferenciada.

As políticas públicas destinadas à educação são exemplos de regimes de verdade, demonstração de poder e de saber, mas, em contrapartida, têm um outro poder que tem agido no sentido de regular, confrontando com verdades instituídas com outras possíveis verdades de polos diferentes, não consideradas como tal. A resistência tem proporcionado a criação de saber constituinte de poder. Entretanto, não se trata de afirmar que haja equiparação da correlação de forças e sim uma manifestação (desigual) do poder em toda a trama da rede do discurso.

As reformas, implementadas via políticas educacionais, partem de princípios específicos e são elaboradas com vistas a direcionarem a escola e, conseqüentemente, o(a) professor(a) de modo que venham a atuar na formação da consciência dos indivíduos e que estes ajam e participem na/da sociedade. Segundo Maria Manuela Garcia (2010, p. 446):

As reformas e as políticas estão relacionadas com a gestão dos indivíduos e das agências encarregadas de educar esses indivíduos. Para isso, estabelecem uma série de regulamentações, mobilizam discursos e tecnologias (como o currículo, a didática, modalidades de organização e gestão escolar etc.), tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo.

A Escola moderna sempre foi vista na perspectiva disciplinar. A escola, instituição destinada e aceita pelas diferentes sociedades como primordial em moldar os indivíduos, tem sido formatada para atuar no aspecto ético e cognitivo destes. Enfim, a escola é estruturada e reformada, fundamentalmente, em regimes de verdade difundidos socialmente. Vale ressaltar que, por se tratar de instância e expressão de poder, a relação se dá sob resistência a partir do momento em que o(a) professor(a) interpreta tais regimes e respondem segundo as necessidades internas e externas, julgadas necessárias, além da capacidade decorrente de uma autoavaliação, seguindo a própria ideologia.

Tal estruturação normalizada e normatizada através das políticas educacionais (textos políticos) se constituem em uma tentativa de demonstração de transparência e uma estratégia de dominação e controle ao mesmo tempo que preconiza liberdade e libertação.

Nessa perspectiva de liberdade e/ou libertação, a crise que se instalara no mundo, agravada no final do século XIX até os anos de 1980 do século passado, embora em níveis diferenciados de problemas visíveis, precisava ser revertida ou barrada. Sob a visão do mundo globalizado e das políticas neoliberais, no final dos anos de 1980, organismos e agências multilaterais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial, proferiram discursos tidos como verdadeiros e seus dizeres foram acatados como regimes de verdade, passando a reger e compor as políticas dos diversos países do Mundo. A fragilidade econômica de países da América e da África foi o pivô de reformas políticas na esfera social, começando pela educação e pela saúde (CHARLOT, 2007).

Nesse cenário, novos e antigos regimes de verdade foram sendo (re)trabalhados, sob a forma de políticas públicas, no sentido de se adequar à nova rede política instalada mundialmente. Os “velhos” regimes de verdade continuam e sempre continuarão a existir, embora com roupagens diferentes.

Na subdivisão, a seguir, discutir-se-á as políticas contemporâneas – Globalização e Políticas neoliberais e suas implicações na educação brasileira.

#### **1.4 Políticas contemporâneas e educação: Globalização e políticas neoliberais**

Ao mencionar políticas contemporâneas neste subitem, estará referindo à Globalização e às Políticas neoliberais. Constantemente, estará sendo discutida a política e serão puxados fios para a educação, considerando o papel da educação na consolidação das políticas contemporâneas.

Segundo Bauman (1999, p.2), “para todos, porém, “Globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. O mundo está sendo “globalizado” e isso significa basicamente o mesmo para todos”, não considerando as relações espaço/tempo. Na educação, por exemplo, o discurso de mudança esteve associado às necessidades ou exigências do

mundo globalizado, a partir da década de 1980. Inicialmente, importaram-se técnicas e modelos internacionais no sentido de solucionar os problemas nacionais.

A Globalização, segundo Charlot (2007), se situa, primeiramente, como lugar de abertura das fronteiras, um fenômeno econômico e político, um processo socioeconômico. Trata-se da integração das economias e das sociedades no mundo, com a circulação de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideias.

Charlot (2007) convida a compreender o processo de Globalização e sua influência na educação, analisando quatro fenômenos essenciais:

A educação sob a lógica econômica; as novas lógicas socioeconômicas impostas na década dos anos de 1980, em decorrência da mudança estrutural do capitalismo mundial; a própria globalização, integração entre as economias, e, portanto, entre as sociedades de vários países; o movimento que aceita a abertura mundial, sem por isso concordar com a lógica neoliberal da globalização.

Segundo Charlot (2007), a educação começou a mudar, antes mesmo da Globalização, que estourou nos anos 1980. Desde a década de 1960 e 1970, a educação passou a ser pensada na lógica econômica e social do desenvolvimento, passa a ter apoio social pelo fato da geração de empregos qualificados para uma população escolarizada, agradando as classes médias e populares. A escola é vista, socialmente, como um trampolim para o sucesso ou uma credencial de luta, de busca e de destaque pessoal. Passa-se a apostar na massificação e no tempo escolar. Vale ressaltar que os períodos históricos dos fatos não são os mesmos para todos os países do mundo. A cada década, são novos alunos e novos problemas que surgem, além dos velhos, cabendo à educação a tarefa de resolver tais problemas. A relação professor-aluno começa a mudar, mas a escola mantém a “forma escola”, estruturalmente tempo, espaço, distribuição idade-série e processos ensino-aprendizagem não se alteraram.

É contraditório o discurso sobre educação de qualidade e/ou qualidade do ensino, uma vez que tanto se fala e o fazer torna-se insuficiente. O papel da escola encontra-se amassado pelas contradições que envolvem importância/qualidade/função da escola e o discurso de prioridade do poder público.

Charlot (2007) discute o fato das pessoas associarem a escola à aprovação e à possibilidade de um bom emprego, embora tenha destacada que muitos alunos ficavam na escola por ficar (e ainda ficam), sem encontrar nenhum sentido para frequentar ou estar na escola. Hoje, muitos alunos não veem na escola uma possibilidade de se ter um bom emprego, embora vão à escola para passar de ano, se juntando ao grupo dos que não veem sentido na escola. Em resumo, falta sentido e isso não é culpa da escola, uma vez que a complexidade

das relações de poder-saber não se concentram apenas na escola e, com isso, o poder de decisões e de ações também estão externos a ela.

A escola tem sido considerada como uma instituição destinada a possibilitar sucesso econômico e ascensão profissional, mas isso não acontece e quando acontece é para um número reduzido de seus egressos. As políticas preconizadas como verdades a serem seguidas e obedecidas forçaram um novo perfil e uma nova missão da escola. O sucesso de poucos tem desencadeado desconforto e insatisfação por parte dos alunos e de seus pais, principalmente, assim como de toda a sociedade. Hoje, a questão do bom emprego tornou-se uma falácia, o que tem tirado o estímulo de muitas pessoas, levando-as a não acreditar na escola e não vendo sentido nesta, pelo fato de não ver perspectiva em tê-la como uma aliada e produtora de sucessos ou de crescimento econômico. Enquanto isso, as políticas neoliberais procuram atender ao mercado econômico.

A reestruturação produtiva<sup>15</sup>, exigindo um trabalhador flexível, possuidor de competências e habilidades, dentro da perspectiva do mercado, resultou em consequências dentro e fora do campo da educação. O uso de novas tecnologias e a falta desse tipo de pessoal qualificado, por exemplo, tem impulsionado a busca por alternativas, tendo no mercado informal uma possível solução, em se tratando, principalmente, fora do campo da educação. A flexibilidade requer mobilização no sentido de solucionar problemas sociais. Segundo Charlot (2007, p. 134), faz parte dos desafios da escola contemporânea, na vertente dos contextos histórico, político e social que:

Outrora, o professor era um funcionário público, cuja função era definida por textos oficiais. Bastava-lhe cumprir as exigências dos textos, em particular quando estava fiscalizado. [...] O seu trabalho já não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais, etc.: o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem sucedidos.

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, ocorridas no século passado, alteraram profundamente as relações de poder e de saber da sociedade e logicamente, as relações cotidianas na escola. As políticas educacionais preconizadas, principalmente, a partir dos anos de 1990, se constituíram em um discurso de eficiência e qualidade.

Nesse cenário, coube ao Estado fazer a mediação entre educação e políticas neoliberais, intermediando novos discursos sobre o papel da escola. A escola adquiriu um

---

<sup>15</sup> Reestruturação produtiva é o termo que engloba o grande processo de mudanças ocorridas nas empresas e principalmente na organização do trabalho industrial nos últimos tempos, através das inovações tanto tecnológicas como organizacionais e de gestão, buscando-se alcançar uma organização do trabalho integrada e flexível.

aspecto empresarial inserida na lógica de mercado, considerando que o espírito competitivo foi estimulado entre escolas e entre os integrantes delas. Veiga-Neto (2011) afirma que a educação interessa ao neoliberalismo no sentido de:

Reproduzir mais fortemente o modelo. Para a população, para os direitos humanos, mas a equidade não interessa. A educação é importante para o capitalismo avançado, não apenas porque produz mão de obra mais capacitada, produz uma sociedade que responde bem, mas para uma reprodução do *status quo*, da lógica neoliberal.

Assim, a educação escolar, no viés neoliberal, foi encarregada de disseminar o discurso da reforma, forma profissionais e influencia na formação de interdiscursos capazes de continuar alimentando a lógica neoliberal, sob um ideal de liberdade. A referida reforma da educação brasileira atingiu os diferentes níveis e modalidades de ensino, reestruturando, passa a disseminar novos discursos a partir da ideologia sustentada pelo Estado, em acordo com a cúpula internacional que apresentava modelos para a superação da crise econômica, política e social (OLIVEIRA, 2010).

As conquistas decorrentes da globalização e as políticas, ditas como políticas para o desenvolvimento marcam o século XXI, na perspectiva de um mundo globalizado e a instauração de um novo tipo de sociedade: a sociedade do conhecimento. Neste contexto, o avanço tecnológico exige novas formas de lidar e estar no mundo, impondo novas relações consigo e com o outro. Exige professores(as) flexíveis e responsável, cabendo a eles(as) “produzir o equilíbrio do sistema – se não de fato, pelo menos como “oportunidade dada” a todos – em especial aos mais pobres - os quais a agarram segundo o esforço que pretendam dispende” (LUIS CARLOS FREITAS, 2011, p. 12). Nesse contexto, cobra-se do(a) professor(a) intenso esforço físico e psicológico, atribuindo-lhe atividades além dos deveres profissionais, sucumbindo os seus direitos.

Outrossim, não se pode omitir o aspecto civilizatório da escola o que leva Carlota Boto (2010) a apresentar reflexões sobre o pensamento de Norbert Elias que discute o processo civilizador ocidental, destinado a colocar “ordem” e delimitar a “liberdade” do povo. Assim, cabia a escola disciplinar e doutrinar os comportamentos dentro de padrões considerados exemplares e ideais. A autora destaca que importa investigar os “saberes e valores transmitidos pela escola com o fito de formar condutas, modelar comportamentos; enfim, capturar almas. O ensino da moralidade, por parte da escola primária, confunde-se com o próprio percurso do letramento da criança” (BOTO, 2010, p. 36).

A base da escola sempre foi preparar a criança para a sua inserção na sociedade, como uma credencial passaporte para adentrar o mundo dos adultos. Para isso, a escola traça

estratégias para instruir, formar e civilizar, através de habilidades, valores e saberes para fins específicos. Enfim, os ensinamentos da escola, a partir da perspectiva civilizatória, transita entre discursos que remetem ao “aprendizado do silêncio, da modéstia, da aceitação do existente como necessário, da obediência como valor na vida cotidiana” (BOTO, 2010, p. 35). Entretanto, convém ressaltar focos de resistência e os deslizamentos de significados e de sentidos atribuídos pelos alunos à escola, subjetivando-se.

As discussões apresentadas nesse subitem são interessantes no sentido de que novos modos de subjetivação permearam a vida dos(as) professores(as), fazendo emergir sujeitos distintos, heterogêneos e atravessados por práticas discursivas guardadas na memória ao longo da história.

A discussão seguinte, no Capítulo 4, discorre sobre a profissão docente, enfoca aspectos que marcaram a docência no Brasil e sobre a (des)valorização da profissão ao longo dos anos e a acentuação do problema na contemporaneidade.

## **CAPÍTULO 2 PROFISSÃO DOCENTE: UMA REDE DE HISTÓRIAS**

O tempo presente e o tempo passado  
 Estão ambos talvez presentes no tempo futuro,  
 E o tempo futuro contido no tempo passado.  
 Se todo o tempo é eternamente presente  
 Todo o tempo é irredimível.

(T.S. Elliot - Excerto de Burnt Norton Quatro Quartetos, 1983)

Para se discutir a gênese da profissão docente, neste capítulo, serão puxados os fios de um carretel que ficou guardado nas gavetas da memória discursiva, voltar ao século XVIII, nos períodos históricos e políticos, que vai do Brasil-Colônia à República à procura de fios para costurar a rede que marcou a educação brasileira e influenciou a educação dos tempos contemporâneos.

Este capítulo está estruturado em três eixos: 1 Gênese da profissão docente: puxando alguns fios; 2 Formação docente: dilemas e paradoxos; 3 Docente, Professor(a) e Profissional da educação: profissionalidade e profissionalização

## 2.1 Gênese da profissão docente: puxando alguns fios

Neste capítulo, argumenta-se sobre os laços e os nós da relação do povo brasileiro com o povo europeu que fizeram história e produziram culturas no Brasil, exercendo influência na educação ao longo dos anos.

Creusa Capalbo (1978, p. 51) analisa a relação entre os nativos brasileiros e os colonizadores europeus, em especial os jesuítas com a ação civilizatória baseada no trabalho e na educação, no sentido de que “seria possível associar a *utilidade*, o bem estar e progresso material, ao ensino *humanístico*”. A autora assevera que o espírito missionário era mais forte do que a educação propriamente dita. Nota-se utilitarismo<sup>16</sup> na relação através do trabalho e da educação com finalidade, também, de civilização. Assim, havia valorização do progresso,

---

<sup>16</sup> O utilitarismo tem, pelo menos, formas de apresentação: a) aparece como utilitarismo filosófico quando sugere que é justo e virtuoso o que contribui para a maximização da felicidade de todos ou do maior número; b) aparece como utilitarismo teórico quando afirma que todo indivíduo apenas age em função de seus cálculos egoístas, inclusive quando escolhe uma religião (Caillé, 1997: 124); ou então c) quando se apresenta como altruísta, como é frequente em muitos casos de filantropia. Nessas situações, a doação é feita em nome do desejo egoísta de reconhecimento pessoal e não da intenção de dar algo espontaneamente a alguém (na espontaneidade o gesto vale por si mesmo, nada garantindo que ele será devolvido de algum modo, muito menos como garantia de reconhecimento da ação gratuita do doador).

também, pelas vias utilitarismo<sup>17</sup>, pragmatismo, materialismo e positivismo. Assim, as experiências do trabalho técnico foram associadas ao ensino humanístico.

O sistema educacional brasileiro teve sua origem no humanismo de inspiração pragmática e não no humanismo do tipo europeu, defensores da *Ratio Studiorum*<sup>18</sup> (CAPALBO, 1978). A afirmação fundamenta-se no caráter humanístico utilitário em que os jesuítas não dissociavam trabalho e educação; separação entre teoria e prática; a utilidade associada à humanidade; o ensino de Filosofia era baseado em textos aristotélicos, descartando ideias advindas da Europa.

Desde o Período Colonial o ensino brasileiro já apresentava características públicas. Esse fato deve-se à fundação da maioria dos colégios que se deu pela Corte Real. Tratava-se de ensino gratuito, embora não eram estatais. O poder de influência da Companhia de Jesus, submissa à Igreja Católica, fixou raízes profundas na formação da cultura do povo brasileiro. O ensino brasileiro, dirigido pelos jesuítas, considerado dogmático e abstrato não se ajustou às expectativas nem da Metrópole e nem da Colônia.

Segundo Ana Paula Seco e Tânia Amaral (2006), a origem e o desenvolvimento da educação pública brasileira têm suas raízes fincadas nas ações empreendidas pelo Marquês de Pombal<sup>19</sup>, durante o seu governo de Portugal, tendo a expulsão dos jesuítas do trabalho educativo e missionário no Brasil como uma marca histórica e de relevância para o processo de ensino. Marquês de Pombal governou Portugal e suas províncias, mas a discussão, aqui apresentada, refere-se a sua atuação no Brasil, como colônia portuguesa. As reformas empreendidas por Pombal alcançaram todos os setores, considerando os interesses econômicos da metrópole sobre a colônia. Sua atuação não se restringiu à educação, embora o ensino também precisasse de adequação ao estilo e expectativa da metrópole.

---

<sup>17</sup> Sobre utilitarismo e pragmatismo, ver <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/memoria/ines.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

<sup>18</sup> *Ratio Studiorum* é o “conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ratio\\_studiorum.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm). Acesso em 10 de dezembro de 2014.

<sup>19</sup> <http://www.historiabrasileira.com/biografias/marques-de-pombal/>. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

Assim, novas práticas culturais e pedagógicas invadiram, portanto, o Portugal moderno, que culminaram com a expulsão dos membros da Companhia de Jesus de todo o reino português e de suas Colônias, em 1755, pois era preciso que o Estado português exercesse o controle da Educação. Os Estudos Menores estavam sob a administração da Companhia de Jesus havia dois séculos e sua saída satisfaria não só o desejo do rei, mas também de religiosos como os oratorianos, os quais gozavam de certa proteção do rei no início do século XVIII (DOS SANTOS; TELES; AMORIM, 2012, p.15 ).

Pombal, na colônia brasileira, adotou medidas econômicas pelas diferentes regiões, especialmente nos locais onde havia grandes riquezas. Criou duas companhias de comércio, Grão-Pará e Maranhão e Pernambuco e Paraíba. Adotou medidas na área de mineração, mudando as regras dos impostos e promovendo melhorias ancoradas na ideia de proporcionar unidade e integração. Durante o governo de Pombal, notou-se grande desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro, inclusive no setor portuário e crescimento populacional (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

Em 1753 concedeu liberdade aos índios espalhados por todo o território brasileiro. Procurou coibir qualquer tipo de discriminação indígena, legalizou o casamento dos índios com portugueses, procurando manter um ambiente tranquilo e ganhar aliados (SECO; AMARAL, 2012). Quanto aos jesuítas, por considerá-los uma ameaça, não se contentou em apenas retirar o ensino das mãos desses religiosos, cuidou de expulsá-los para longe do Brasil e, tudo isso, tratava-se de um plano estratégico.

Maciel e Shigunov Neto (2006) argumentam sobre a ação dos jesuítas no Brasil e em outros países, afirmando que a missão primeira dos jesuítas não era de cunho educacional, embora tenham atuado nessa área diante das circunstâncias encontradas por esses integrantes da Companhia de Jesus. O surgimento e crescimento da ordem devem-se ao movimento de Contra-Reforma surgido no contexto da Reforma Protestante, com o intento de deter o avanço dessas ideias, tendo como princípios ou propósitos fundamentais, a confissão, a pregação e a catequese. Todavia, com o tempo, a educação tornou-se uma atividade importante por parte dos jesuítas, quer seja pelos interesses da ordem, quer seja para a vida pessoal dos aprendentes da leitura e da escrita.

A humanidade vivia um momento de novas ideias e os estudos, a educação seria um veículo útil para disseminação de tais ideias para a harmonia da sociedade e isso exigia ir além dos muros da esfera religiosa e perceber o movimento pela ótica laica ou secular. Nesse sentido,

O pensamento iluminista construiu a ideia – até hoje ainda aceita – do papel redentor da educação, de sua capacidade de promover a regeneração e a emancipação dos indivíduos e das instituições educativas como lugares

privilegiados para a formação dos sujeitos conformados à modernidade (LIMA E FONSECA, 2001, p. 320).

Marquês de Pombal elaborou os seus planos, as metas e os métodos de estudos para a população (restrita), considerando que não havia universalidade do ensino, neste momento histórico. O ensino era reservado a uma clientela específica, segundo interesses de uma minoria, mas foi se estendendo, aos poucos, no sentido de modelar a humanidade conforme os preceitos compartilhados, rumo a uma unidade moral (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

A Reforma Pombalina se deu em duas fases, sendo que a primeira iniciativa, em 1757, da Coroa foi a ordem para estabelecer o Diretório dos Índios no Maranhão e no Pará, uma forma de afastar os jesuítas e seus ensinamentos dos meninos e meninas, sendo que já determinava a criação de escolas para essas crianças. A segunda fase, em 1759, com a criação das aulas régias compreendendo os estudos menores, as primeiras letras e humanidades. Neste ato, foi publicada a extinção das escolas jesuíticas.

Importa destacar que, apesar de se tratar de uma colônia de Portugal e da educação ser comandada pela coroa portuguesa, o ensino ocorreu de forma diferenciada em tempos, momentos e modos. A princípio houve caos no sistema de ensino que já estava habituado com o estilo jesuítico. Fala-se em “desarranjo da sólida estrutura” (SECO; AMARAL, 2012, p. 6).

Assim, no bojo da reforma pombalina, inspirado no Iluminismo, embora com características diferenciadas de outros países europeus (CARVALHO, 1978), são apresentadas as primeiras medidas destinadas à educação brasileira, no século XIX, tendo como importante ação a criação das Aulas Régias dos Estudos Menores (Primeiras Letras<sup>20</sup> e Humanidades). De modo geral, eis as principais providências tomadas pelo Marquês de Pombal:

Total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470).

A criação das aulas régias marcou a introdução do ensino público oficial e laico no Brasil. Essa mudança foi amparada legalmente, definindo funcionamento administrativo,

---

<sup>20</sup> Objetivava uma aprendizagem rudimentar da leitura, da escrita e das contas, o que para a elite brasileira à época já era um significativo passo de concessão para pobres, negros e brancos livres.

indicação de conteúdos e os objetivos que deveriam ser seguidos. Entretanto, os princípios da religião católica foram mantidos.

Em 1760 foram realizados os primeiros concursos para professores, em Recife e no Rio de Janeiro, seguindo-se as seguintes prerrogativas: Em primeiro momento, não precisava comprovar escolaridade, mas teria que ter um bom desempenho no exame; segundo, ser exigido um atestado de bons antecedentes. Entretanto, esses professores não assumiram de imediato (CARDOSO, 1998).

Para organizar e conduzir a reforma foi criado o cargo de Diretor dos Estudos que recebeu, dentre suas atribuições, a incumbência de cuidar dos concursos dos professores. A partir de 1770 novas aulas foram determinadas, como: Filosofia, Economia Política, desenho, Língua Inglesa e Língua Francesa.

A seguir, apresenta-se alguns fatos que marcaram o Período Pombalino: 1760, os jesuítas deixam o Rio de Janeiro, a Bahia e o Recife; 1770, A Reforma Pombalina substituiu o ensino jesuítico, passando a ser dirigido por vice-reis, nomeados por Portugal; 1772, a criação do imposto subsídio literário, para manutenção dos ensinos primário e médio, incluindo o pagamento dos professores régios; Fundação da Academia Científica, no Rio de Janeiro; 1776, a criação de um curso de estudos literários e teológicos para formar sacerdotes, no Rio de Janeiro; 1784, a criação do gabinete de História Natural, no Rio de Janeiro; em 1802 foi fundado o Seminário de Olinda, pelo bispo Azeredo Coutinho, para as meninas da nobreza e da fidalguia brasileira.

Com o advento do Marquês de Pombal a Escolástica foi excluída, os jesuítas foram expulsos e a sua organização escolar e seus métodos de ensino, foram descartados, conforme já especificado anteriormente, desmanchando um sistema de ensino de quase dois séculos. O compêndio de Genovesi<sup>21</sup> toma o lugar da lógica aristotélica (CAPALBO, 1978), nos estudos universitários de Coimbra (1772). A física de Newton assume o lugar da física de Aristóteles.

A chegada da Família Real ao Brasil modificou a estrutura do Brasil com relação às artes e ao conhecimento científico. O ecletismo francês se constituiu na filosofia desses tempos. O ensino elementar e secundário se reduzia às aulas avulsas.

Durante o Império, numerosas transformações aconteceram. A Lei Geral do Ensino que em 1827 regulamentou a criação de escolas de primeiras letras nas cidades e ainda, escolas de meninas nas cidades populosas. A Lei constava de 17 artigos que funcionavam

---

<sup>21</sup> Matriz italiana, liderada por Antonio Genovesi, iluminista e economista italiano.

mais na teoria do que na prática. Disponha sobre remuneração de professores e mestras, ensino mútuo e outras disposições.

Constava na Carta de lei de criação das Escolas de Primeiras Letras (Lei de 15 de outubro de 1827) que o(a) professor(a) que não tivesse a instrução necessária para lecionar, deveria, em curto período, providenciar com os próprios recursos a sua formação, mas só eram oferecidas nas capitais do País. Versava sobre currículo mínimo para os meninos, ensinando-lhes a ler, escrever, operações matemáticas, Geometria, estudo de línguas e ensinamentos de moral e civismo, além de princípios religiosos (LEONARDI, et all. s/d).

Nota-se aí, um discurso que fragmenta em que, ao mesmo em tempo que se propaga a importância do papel do professor, coloca sobre este a responsabilidade de prover a própria formação, no sentido de adequar as práticas e os comportamentos estabelecidos de acordo com os valores que se pretendia conservar ou transformar. Por outro lado, um discurso que exaltava o papel do professor para inculcar valores capazes de formar a sociedade ideal, ofuscava, reduzia e/ou distorcia a problemática da formação docente, no que diz respeito à exigência da adequação dos saberes necessários à educação pretendida, na época.

O Ato Adicional de 1834<sup>22</sup> confiou às províncias o poder para legislar sobre a instrução pública. O decreto prestava-se também a efetuar a admissão de professores. Para estes profissionais, era permitida a ascensão de nível sob o olhar e julgamento público perante os Presidentes do Conselho que deliberavam o aval para o Governo legitimar a sua nomeação.

Segundo Dermeval Saviani (2009), a formação de professores foi motivo de preocupação desde o século XVII, sendo criada a primeira instituição de formação de professores, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres. Após a Revolução Francesa, surgiu a questão da instrução popular, dando origem ao processo de criação de Escolas Normais encarregadas de formar os professores. A primeira Escola Normal foi criada em Paris, em 1795. No Brasil, a Escola Normal Superior foi encarregada de formar professores de nível secundário e a Escola Normal, responsável pela preparação dos professores para atuarem no ensino primário. A primeira Escola Normal do País foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, em 1835, seguido por outros estados: Bahia, em 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870;

---

<sup>22</sup> No dia 12 de agosto de 1834, os membros da Câmara dos Deputados estabeleceram um conjunto de mudanças que afetaram diretamente as diretrizes da Constituição de 1824. Nesse dia, o chamado Ato Adicional aprovou uma série de mudanças que refletiam bem o novo cenário político experimentado. Agora, sem a intervenção do poder régio, as tendências políticas presentes, representadas pelas alas liberal e conservadora, tentavam se equilibrar no poder. Ver <http://www.brasilecola.com/historiab/o-ato-adicional-1834.htm>. Acesso em 20 de dezembro de 2014.

Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.

A visão separatista do Império no que se refere à profissão docente era percebida a partir da docência ser atribuída, preferencialmente, aos homens, enquanto que as mestras poderiam atuar com limitações. Os ordenados e gratificações eram iguais a homens e mulheres, embora os cargos vitalícios fossem somente vinculados aos homens.

Através de estudos e fontes de pesquisas diversas, pode-se constatar que os(as) professores(as) não viveram em “anos dourados<sup>23</sup>”, problemas existiram/existem desde os primórdios tempos dessa profissão. Os(as) professores(as), desde o tempo do Império, conforme pode-se constatar no Manifesto dos Professores Primários da Corte, em 1871, já buscavam valorização e reconhecimento para a sua profissão (LEMOS, 2011). Isso revela que a profissionalização docente ou o exercício da profissão docente é resultado de lutas, de confrontos e de compromissos, características dos diferentes contextos históricos relacionados às condições de trabalho, tempo, lugar e grau de ensino do(a) professor(a).

Os ‘anos dourados’ compreendem de 1945<sup>24</sup> a 1960, período pós-guerra e de redemocratização do Brasil, consolidando-se a crença na possibilidade de desenvolvimento em todas as áreas, com perspectiva de liberdade e prosperidade. Exigia-se professores bem preparados, dedicados e devotados com capacidade para conduzir as crianças ao mundo melhor, despertando-lhes a inteligência e o compromisso com um país grandioso (MARTINS, 2000). Para a profissão docente:

Foi um momento de consolidação de uma “cultura pedagógica” que cunhou o professor como um “ser especial”, detentor de um saber imprescindível e necessário, portador de uma missão: salvar as crianças da ignorância. Essas representações sobre o ser professor tornam-se importantes porque consolidam a identidade de uma profissão e não devem ser vistas como elementos puramente subjetivos, pois na verdade expressam/instauram condições objetivas, ou seja, as representações e práticas sociais interferem/constroem relações sociais.

Todavia, trata-se de um momento importante para o país, de profundas transformações políticas e econômicas para o Brasil, mas sem a devida valorização econômica para os(as) professores(as), apesar da valorização pessoal diante da necessidade, também, de se obter adesão para uma causa considerada grandiosa, o desenvolvimento do país e disseminação de novas ideias, pós guerra e pós ditadura. Os “anos dourados” correspondem ao período de

---

<sup>23</sup> Anos dourados compreendem o período que vai da segunda metade da década de 1940 até o final da década de 1960 foi caracterizado pelos historiadores como a “era de ouro”, os “anos dourados”.

Ver informações em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/18/20>

<sup>24</sup> Ano de criação das Organizações das Nações Unidas - ONU

consolidação do fordismo sob o regime de acumulação em 1945, gerando 30 anos de crescimento e expansão da economia de países capitalistas. Esse período tem seu fim anunciado no começo dos anos de 1970, fazendo despontar novos padrões na economia mundial e anunciando o paradigma da globalização.

Voltando à década de 1960, insere-se na discussão a revolução industrial como um marco mundial e como influenciadora de novas relações sociais, culturais e políticas. Junto com as mudanças e transformações, vieram as inovações e as tecnologias que marcaram momentos de uma nova cultura. A industrialização e todo o aparato de máquinas e tecnologias exigiu um novo perfil do trabalhador operário que soubesse ou tivesse condições de operar as máquinas, precisando assim, ter um conhecimento de leitura e escrita. Neste contexto, a escola surge a fim de dar competência aos sujeitos que sob o mando do capitalismo, precisavam de uma rotina de trabalho diferente da que se estava acostumado a cumprir. A exigência de uma escola para todos, parte das necessidades da industrialização, uma vez que além da necessidade da formação técnica, as mães deixam seus afazeres domésticos para trabalhar na indústria, exigindo um novo espaço para as crianças. Assim, a educação ao longo da história assume papéis, frente às reformas educacionais, principalmente no século XX.

A Filosofia da educação no século XX é a descentralização. Volta através da Lei Rivadávia Correia, Lei Orgânica de 1911<sup>25</sup>. Retira o poder de intervenção do Estado e o caráter oficial (CAPALBO, 1978).

Desde o Império a questão da descentralização no Brasil vem sendo objeto de discussão e das políticas, amparada pelas Constituições Federais de 1934 e 1946, a princípio, estendendo sua discussão e ação a nível municipal, através da Constituição de 1988, Art. 211 (SAVIANI, 1999, SOUZA; FARIAS, 2004). Entretanto, a Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996 regulamentou a descentralização da educação. Ressalta-se que este fato foi inserido em um momento de reforma política, após vinte e anos de ditadura militar (autoritarismo), indo do período de “redemocratização à liberalização e à privatização de sua economia” (SOUZA; FARIAS, 2004, p. 926).

No Brasil, as medidas adotadas com perspectivas de grandes mudanças sociopolíticas e culturais ocorreram entre os anos de 1945 e 1947, acontecendo mudanças no campo político, com elaboração de uma nova Constituição Brasileira, pautada em ideais democráticos. Foram feitas reformas no campo da educação, configurando-se em momentos decisivos na história da profissão docente, no Brasil. Ao se aprofundar nos estudos sobre a

---

<sup>25</sup> [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2%80%90nca%20rivad%20via%20correia.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2%80%90nca%20rivad%20via%20correia.htm)

história da profissão docente, pode-se perceber conexões e reflexos dos tempos passados sobre os dias atuais. Imagens sociais construídas a partir da gênese, segundo contextos histórico e cultural de um grupo que luta por reconhecimento social e valorização econômica desde o Período Imperial.

O período pós-guerra foi marcado por uma revolução socioeconômica-cultural, com intensas transformações para algumas nações, ocorrida nas décadas de 1950 e 1960. Convém destacar que as mudanças que traduziam o desenvolvimento nas áreas cultural, política e econômica não aconteceram de forma planejada em todas as nações, daí a necessidade de dar mais liberdade para que as nações viessem a prosperar, justamente na fase de reconstrução das nações devastadas e carentes de desenvolvimento (MARTINS, 2000).

No Brasil a questão da formação dos(as) professores(as) emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. Saviani (2009) traça um histórico dos períodos da formação de professores no Brasil: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), iniciado com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras; Criação e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Criação dos Institutos de Educação (1932-1939), destaques para as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933; Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Implantação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Ser professor(a) no passado não é a mesma coisa que ser professor(a) no presente, no dizer de muitos professores, implica identificar diferentes significados e sentidos apreendidos ao longo do tempo. Convém destacar que os sinais de precarização da profissão docente são notados desde a gênese da profissão, apesar do sentimento/saudosismo de valorização do(a) professor(a) nos primórdios tempos da educação no país, embora já existissem estudantes normalistas insatisfeitas e que não desejavam seguir a carreira docente. Porém, as dificuldades do passado não nos impedem de perceber a decadência da profissão docente na atualidade – desvalorização econômica e social - permeada por um discurso contraditório de exaltação do papel do(a) professor(a) na atualidade. Diferentes sentimentos/motivos mantêm o(a) professor(a) ligado à profissão docente, assim como há situações que levam o(a) professor(a) ao abandono dessa profissão ou a se manterem insatisfeitos na profissão..

## 2.2 Formação docente: dilemas e paradoxos

Em tempos de preocupação com os resultados da educação no Brasil, esforços e investimentos têm sido direcionados à questão da formação docente. Essa temática é alvo de discussão em diversos países, em que estudiosos na área, tendo suas reflexões influenciado debates, produção científica e políticas educacionais. A legislação brasileira tem evidenciado a formação docente, embora tenha avançado ao longo dos anos, ainda tem muito que investir e avançar na direção da valorização dos professores(as) e na melhoria da qualidade do ensino.

A formação de professores tem estado em pauta nas discussões, estando em foco a qualidade da formação inicial e a formação em serviço. Nessa jornada engajam entidades acadêmicas e movimentos sociais, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com participação nos debates oferecendo subsídios teóricos e base nas discussões para a produção de políticas<sup>26</sup> destinadas à formação docente e de profissionais da educação, a partir das discussões e das produções acadêmicas. A ANPEd mantém articulação entre a pós-graduação e a disseminação do conhecimento, ambos na área de educação (FERRARO, 2005).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE<sup>27</sup> tem se posicionado frente às políticas de formação de professores, manifestando-se quanto as políticas públicas implementadas a nível nacional. Trata-se de uma entidade de caráter científico, político e acadêmico, participa ativamente de assuntos ligados à educação, não só na discussão sobre formação docente, mas também na base curricular, por exemplo.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd em sua empreitada em prol da formação de professores, mantém um grupo de estudos e trabalhos GT8 o qual tem recebido trabalhos que discutem essa temática. Por outro lado, não só esse grupo, mas todos os 23 Grupos de Trabalhos (GTs) congregam pesquisadores docentes e discentes da Pós-Graduação que também discutem a formação de professores, no sentido de buscar, em conjunto, atender os anseios e as necessidades de formação dos

---

<sup>26</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>

<sup>27</sup> <http://anfope.com.br/>

docentes que atuam no Brasil. De modo geral, a ANPEd<sup>28</sup> tem por finalidade buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa, na perspectiva de valorização da educação e da melhoria do ensino (FERRARO, 2005).

A CAPES atua em duas linhas de ação, sendo uma que atua na “na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica” – PARFOR e a outra ligada ao “fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério”.

A CAPES assume o seu compromisso com a valorização do magistério da educação básica pela vertente da educação de qualidade, em articulação com os seguintes eixos: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção do conhecimento. Ademais, a CAPES mantém arquivado um enorme acervo científico que tem servido como base de estudos e pesquisas<sup>29</sup> para professores pós-graduandos e pós-graduados, por exemplos. As liberações de bolsas de estudos, no Brasil e no exterior, também se configuram em formas de valorização e qualificação profissional para professores da educação básica, prioritariamente (MEC/BRASIL).

A CAPES mantém o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na modalidade presencial foi criado para atender o disposto no Art. 11, inciso III do decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009, em parceria CAPES, Estados, Municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O PARFOR atua em três linhas de oferta, para profissionais que atuam na educação básica da rede pública, sendo licenciatura, para profissionais que não possuem curso superior ou que possua e atue com disciplina diferente da formação, incluindo tradutor intérprete de libras; segunda licenciatura, para professores que atuem em área distinta da formação inicial; formação pedagógica para graduados sem licenciatura que estejam atuando na educação básica, no ensino público. Nestas três linhas também estão incluídos tradutores intérpretes de libras (FERREIRA, 2011).

Os anos de 1990 foram anos decisivos nas políticas educacionais, legalizando e

---

<sup>28</sup> Ver artigo “A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual a área da educação”, de Alceu Ravanello Ferraro, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300005)

<sup>29</sup> Ver dissertação sobre a história da CAPES: “Estudo do uso do portal da Capes no processo de geração de conhecimento por pesquisadores da área biomédica: Aplicando a técnica do incidente crítico”, de Maria de Fátima Moreira Martins.

procurando normalizar questões referentes à educação, de modo geral, mas ao longo dos anos os investimentos foram abarcando setores específicos. O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, cujas discussões resultaram na Declaração Mundial de Educação para Todos, que por sua vez, serviu como base para elaboração do Plano Decenal de Educação para todos - PNE, em 1993.

O PNE<sup>30</sup> aborda a formação docente, discutindo questões ligadas ao magistério e colocando-o na linha de frente de prioridades e traçando algumas diretrizes que nortearam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996 que discorre em seu Título VI sobre ações destinadas à valorização dos profissionais da educação por meio da formação profissional.

No ano de 1995 teve início a Reforma Gerencial do Brasil<sup>31</sup>, sob a responsabilidade do Ministério da Administração Federal e Reforma do estado – MARE<sup>32</sup>, que durou três anos. Após a extinção do MARE, a Reforma fica sob a responsabilidade do Ministério do Planejamento e Gestão. A publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado e a Emenda da administração pública que resultou na Emenda Constitucional 19<sup>33</sup>, de 04 de junho de 1998, foram importantes ações estabelecidas na Reforma em que teve por objetivo oferecer mecanismos para o fortalecimento do Estado Brasileiro (BRESSER PEREIRA, 1997), “no sentido de determinar novas funções para o Estado, das quais destaca-se a de coordenador e a de regulador na esfera federal, dela descentralizando, progressivamente, em direção às esferas estadual e municipal, a função de executor, no que se refere a serviços sociais e de infraestrutura (BRASIL, 1995, p.12),

Quanto ao ensino a Emenda 19 apresentou uma nova redação para o inciso V do Art. 206 da Constituição Federal: valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e

---

<sup>30</sup> “Por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio da correlação das forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento” (NEVES, 2000, p.147).

<sup>31</sup>

[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB\\_Seges\\_Mare\\_caderno01.PDF](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF)

<sup>32</sup> <http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>

<sup>33</sup> <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-normaatualizada-pl.pdf>

ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

No sentido de atender as disposições legais da LDB, em 1997, são disponibilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) visando melhorar a qualidade do ensino e servindo para nortear as ações escolares, bem como as ações destinadas à formação docente. O então Ministro Paulo Renato de Souza disponibiliza os PCN do ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, compostos por uma coletânea de dez exemplares, a saber: Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 - Língua Portuguesa; Volume 3 – Matemática; Volume 4 - Ciências Naturais; Volume 5 - História e Geografia; Volume 6 – Arte; Volume 7 - Educação Física; Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (BRASIL).

Os PCN foram destinados aos(as) professores(as) da rede pública de ensino e, em alguns contextos, serviram de cartilha na elaboração das propostas curriculares das escolas, na construção do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e na preparação das aulas. Sugeria-se que os projetos das escolas fossem ancorados nesses documentos. O foco dos PCNs estava nos objetivos, na organização dos conteúdos, nos processos avaliativos e nas práticas de ensino. Assim, a primeira iniciativa das políticas foi atuar nas séries base da alfabetização.

Em 1998 foi a vez dos PCN de 5ª a 8ª séries chegarem às escolas brasileiras, ofertados como subsídios para a formação docente, servindo-os como norteadores e orientadores para qualquer ação destinada à educação. Para completar a coletânea norteadora da educação básica, em 1999 foram distribuídos os PCNs para o Ensino Médio, divididos em quatro partes: Parte I - Bases legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Assim, os PCNs vêm sendo constituídos em um dos elementos da reforma do ensino brasileiro, iniciada no final dos anos de 1980 e avolumada nos anos de 1990. Durante esse período de 1997 a 1999, quando os PCNs transitavam nos ambientes escolares como uma iniciativa do MEC para melhorar a qualidade do ensino. Teve-se a oportunidade de observar e analisar o impacto que esses referenciais causaram em professores(as) e no ensino brasileiro. Para muitos, os PCNs eram vistos como “o caminho”, enquanto para outros, tratava-se de mais um papel vindo do MEC, era algo sem muita contribuição para a prática pedagógica desses profissionais que resistiam aos PCNs.

Havia, assim, práticas discursivas no sentido do ‘normal’ e do ‘anormal’, sabendo-se que, na época o normal era a adesão aos PCNs.

Em 1998, no bojo da reforma educacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)<sup>34</sup>, Antes de normatizar os referenciais Não se considera que tenha sido um erro e sim de uma tentativa do MEC, mas os caminhos foram um tanto obscuros, uma vez que os problemas, as dificuldades e a qualidade deficiente do ensino persistiram.

Iniciando o milênio, o Plano Nacional de Educação - PNE, criado em 9 de janeiro discute o Magistério da Educação Básica (Seção IV) e a Formação e Valorização do Magistério (subseção 10) (FERREIRA, 2011). Assim, a reforma no ensino brasileiro vai sendo tecida fio a fio, ponto a ponto, com o intuito de desatar o nó da má qualidade do ensino brasileiro, compondo um emaranhado de interesses que constitui a reforma. Nesse contexto, Lopes (2004, p. 110) adverte que:

As reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

Assim, uma reforma exige uma revolução nos modos de pensar e de agir, opera processos mentais e quebra e acomodação de paradigmas. Convém ressaltar que embora tenha ocorrido todo esse movimento em prol da valorização dos professores(as), essas ações que possuem um foco maior que é a melhoria da qualidade do ensino, muito se tem a avançar. Sabe-se que existem atravessamentos nos modos de pensar e agir, pois a mudança é algo complexo, considerando-se que cada indivíduo tem sua ideologia e que cada elemento que compõe o corpo social possui crenças e interesses que interferem em suas ações, em seus discursos e nos discursos do outro.

Nesse contexto que envolve poder e resistência, os(as) professores(as) convivem com tensões e dilemas em que o excesso de responsabilidades da escola e dos(as) professores(as) a cada dia se avolumam enquanto a valorização econômica e social se fragiliza constantemente. Enquanto isso, muitos(as) professores(as) se debatem entre o ‘sair’ e ‘permanecer’ na profissão; recebendo funções múltiplas, aquém das suas

---

<sup>34</sup> <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-do-ensino-medio-enem>

possibilidades, sem condições materiais e físicas de trabalho, vivendo angustiados com as dicotomias e fragmentações que permeiam a profissão docente, no mundo considerado, por muitos, como pós-moderno.

Hargreaves (1999, p. 70) discute a pós-modernidade como uma extensão do “velho” onde muitas coisas "deixaram de ser *úteis* e já não são adequadas para uma sociedade em que as condições e premissas da modernidade [...] estão perdendo sua força e relevância" e isso vem acontecendo ao longo dos anos, no sentido de explicar a pós-modernidade e os temas e elementos que a constituem. Afirma-se que há um discurso que objetiva conectar a sociedade no sentido de obter adesão para se consolidar um modelo político e econômico, através de práticas específicas. E nesse cenário, a questão da profissão docente é posta como objeto de luta, de poder e de resistência.

A partir dos anos de 1990, período de intensificação das práticas neoliberais no Brasil, a capacidade do professor foi questionada, diante dos resultados decorrentes das avaliações dos alunos, feitos pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação. Dessa forma, mudanças de perspectivas da aplicação do não sucesso escolar, o *déficit* do aluno passa a ser *déficit* do(a) professor(a). O debate acerca da formação de professores pelas instituições formadoras, no Brasil, desencadeia a relação entre educação e sociedade ou entre educação e Estado, na medida em que remete à questão da transformação social e da luta pela construção da democracia. Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua mediando as necessidades educacionais e procurando meios de atendê-las. Essa mediação é feita através de projetos político-sociais que se impõem ou obtêm adesão, expressando interesses estatais recontextualizados a partir dos interesses populares que caracterizam as propostas e ações de governos (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, a LDB é posta como instrumento para direcionar, orientar e controlar as ações relacionadas à educação e aos profissionais da educação, incluindo os(as) professores(as). Discutir formação do(a) professor(a) e profissão docente passa pela questão da profissionalidade e da profissionalização, temáticas estudadas por António Nóvoa, usado como referencial teórico nesta pesquisa.

Os termos profissionalidade e profissionalização docente têm se constituído em temas de destaque em livros, palestras, artigos e outros trabalhos científicos. Esses temas fazem sentido e produzem significados à medida que se discute o papel do(a) professor(a) na sociedade contemporânea.

Transitar nos temas profissionalidade e profissionalização implica lançar um olhar

para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e observar os avanços, o que foi conquistado dos(as) professores(as) ao longo dos anos e, além disso, identificar o que precisa ser conquistado, principalmente no que se refere à formação docente. Dessa forma, na LDB consta, em síntese um direcionamento para o exercício da profissão docente e aponta práticas postas como valorização docente. Percebe-se, então, pontos que apontam para a profissionalidade e para a profissionalização, embora isso não signifique tratar-se de algo já construído e concebido como uma conquista, mas sim como algo a se conquistar ou que está sendo conquistado.

Entende-se a profissionalidade como o exercer da profissão, ligado ao conjunto de elementos que compõem a prática docente, na dimensão pessoal e profissional, no sentido de “construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte pessoalidade. Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de pessoalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão” (Nóvoa, 2007, p. 18). Isso exige reformulação da profissão e novas formas de pensar a profissionalização.

A profissionalização é o processo de reconhecimento, da valorização, o que inclui as políticas de valorização da profissão docente. Conceituar profissão requer concebê-la como uma construção social, conforme afirma Nóvoa (1992):

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (NÓVOA, 1992, p. 23).

Dessa forma, profissionalização caminha na contramão de normatização na medida em que cria as competências e uma autoimagem profissional no grupo docente. Os professores precisam adquirir um corpo de saberes para que possam integrar à profissão. O processo de profissionalização se dá mediante embates, acordos e conflitos entre a normatização/legislação e os profissionais. “É preciso buscar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam, como a profissão está organizada” (NÓVOA, 2007, p. 13).

Escrever sobre a profissão docente implica considerar como essa profissão foi sendo construída ao longo desses períodos políticos e históricos. Para compreendermos as subjetivações dos(as) professores(as) no momento contemporâneo é necessário que se

volte ao início e se observe as raízes profundas fincadas no passado que permanece na memória, através da cultura. Discutir a profissão docente é não se esquecer de uma classe que, conforme argumenta Nóvoa (2009, p. 24), ficou nos bastidores por mais de quarenta anos e é posto em cena “como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*”.

Esses elementos “insubstituíveis”, por sua vez, não dispõem de ferramentas apropriadas, ou melhor, não dispõem de técnicas e de tecnologias compatíveis para atuarem nesse novo cenário em que ficara afastado por todo esse tempo. Há uma corrida na contramão do tempo e no modo de se fazer as intervenções esperadas e necessárias. Não há suporte técnico e nem suporte físico para que se realize a empreitada em que (re)passaram para os(as) professores(as).

A profissão docente tem sido vista como uma das mais estressantes, chegando a ser caracterizada pelos sujeitos desta pesquisa, mostrada em nossa análise, como uma “profissão de risco”. A profissionalidade do professor tem sido alvo de críticas, influenciando, assim, em seus diferentes olhares para a profissão docente, por parte dos próprios professores e da sociedade. O(a) professor(a) é um ser coletivo, um ser que na sua individualização desponta o heterogêneo, os tantos outros que o constitui.

No momento em que aborda-se a profissão docente, à luz das reformas referenciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é importante entender o contexto de produção dessa reforma em que o Estado teve seu papel redefinido, sem esquecermos a historicidade da profissão docente e do sujeito professor. Assim, sujeito e situação fazem parte das condições de produção, sendo importante destacar o aspecto da memória discursiva nesta construção, no processo de articulação, considerando que:

Todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados (ORLANDI, 2006, p. 26).

Assim, leva-se sempre um pouco do outro e deixa-se um pouco de si no discurso, que não se é dono, a partir do momento que externa-se, que interpreta-se o dizer do outro, mesmo não sendo qualquer discurso e sim aquele já tomado como verdade. E, falando em discurso institucionalizado, aceito ou conduzido tal como verdade, atenta-se para a

discussão acerca das diferentes terminologias usadas para fazerem referência ao (à) professor(a).

### **2.3 Docente, Professor(a) e Profissional da educação: diferentes atribuições de sentido ou meras terminologias especificadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Para estabelecer uma discussão sobre as diferentes terminologias empregadas para designar o(a) professor(a), recorre-se à Lei 9394/96 – LDB para se estabelecer sentidos e significados na forma como o(a) professor(a) é citado nesta lei.

A Nova LDB faz referência ao professor fazendo uso das seguintes nomenclaturas: docente, professor e profissionais da educação. O(a) professor(a) que já foi conhecido por mestre, no período imperial da história brasileira e essa nomenclatura se insere na concepção da época em que não era requerida qualificação acadêmica para o ofício, quando a exigência se voltava para o aspecto moral e ético.

Recorrendo a dicionários, percebe-se que há uma memória discursiva/histórica com relação ao que significa o termo ‘professor’, segundo dicionários. Selecionou-se dois dicionários on-line<sup>35</sup> e um impresso para analisarmos os significados. Todos os dicionários observados apresentam três palavras – chave para designar o professor: ensina, arte e mestre. O uso da expressão ensina nos faz estabelecer relação com o dizer de Contreras (1990) de que a escola é vista como um espaço de ensinar. A educação está associada, segundo a nossa interpretação, como uma arte podendo estar associada à concepção do(a) professor(a) como artesão e artífice, aquele que usa artifício (para conseguir alcançar o seu objetivo, para disciplinar).

Na Nova LDB, o professor é citado nesta lei sob as nomenclaturas ‘professor’, ‘docente’ e ‘profissionais da educação’, o que revelam discursos diferentes ou não nos conduzem ao entendimento de palavras sinônimas, conforme pode-se observar nos fragmentos a seguir:

**Art. 13.** Os **docentes** incumbir-se-ão de:

<sup>35</sup> s.m. O que ensina; mestre: a escola tem bons professores. // Professor assistente, membro do ensino superior que organiza os trabalhos práticos e colabora nas pesquisas. / Fig. Pessoa versada em belas-artes. / Pessoa que professa em público a verdade de uma religião. / Pessoa que exerce alguma arte liberal. // Professor catedrático, o que conquista a cátedra em concurso de títulos e provas <http://74.86.137.64-static.reverse.softlayer.com/http://michaelis.uol.com.br/>

**I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...] (BRASIL, 1996) (grifo nosso)

**Art. 14º.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

**I** - participação dos **profissionais da educação** na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 1996) (grifo nosso)

**Art. 59º.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

**III. Professores** com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). (grifo nosso)

**Art. 61.** A formação de **profissionais da educação**, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996). (grifo nosso)

A educação, considerada dever do Estado (Art. 3, inciso VII da LDB), convoca o(a) professor(a) à relativa submissão às regras da Lei e a transferência de responsabilidades para esse profissional, que deve atuar seguindo princípios básicos estabelecidos por lei. Socialmente e politicamente recebe a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos” (LDB 9.394/96, art. 13). O discurso sobre a aprendizagem dos alunos pode resultar em inversão ou contradição, a depender das condições de produção, uma vez que os bons resultados considerados através dos indicadores de desempenho não são atribuídos a estes profissionais ao passo que pelos baixos resultados, eles são responsabilizados. Não se trata de colocá-los como centro, mártir ou herói, mas sim apresentar a controvérsia responsabilidade/responsabilização, pois consideramos o processo ensino-aprendizagem complexo, plural e desigual (BRASIL, 1996).

O termo ‘profissionais da educação’, que aparece nesse texto político (LDB), a nosso ver, ao ser relacionado à gestão democrática, no Art. 14, coloca o(a) professor(a) em igualdade com todos os membros da comunidade escolar. Por outro lado, estende a função do(a) professor(a), para além do ato de ensinar incumbindo-o(a) de participar ativamente das obrigações, tais como elaboração de leis, dentre outras atividades extraclasse. Trata-se de profissionais que ingressaram na rede pública, geralmente mediante concurso público, os quais devem se submeter às determinações da legislação brasileira.

O termo docente é empregado para designar os profissionais da educação que atuam na docência, em sala de aula diretamente com alunos, especificado no Art. 62 da

LDB. Ao fazer uso deste termo, a lei especifica a função e obrigações do docente e convoca as instituições escolares para estabelecerem vigilância sobre estes profissionais e sobre o trabalho docente. O(a) professor(a) ora é tratado como profissionais de educação e ora é citado como docente. Tal duplicidade sugere um acúmulo de obrigações atribuídas a este(a) profissional ao se analisar as nomenclaturas utilizadas para identificar o(a) professor(a).

**Art. 62.** A formação de **docentes** para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996). (grifo nosso)

Acredita-se que essas questões não sejam ingênuas, podendo exercer influência nos modos de identificação do(a) professor(a) ao possuir múltiplas terminologias e questiona os valores que fundamentam essa construção. Ao fazer uso da expressão docente, a LDB sugere constituição da profissionalidade, sendo a docência uma construção social.

Segundo Sacristán (1991), o termo profissionalidade está diretamente ligado a atividades que qualificam a condição docente, especificadas na LDB e em outros documentos formulados em acordo com este documento. “A profissionalidade remete para o tipo de desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador”, afirma Nóvoa (1991, p. 64). Assim, a profissionalidade é tudo que envolve o professor, desde a sua formação inicial com a assunção da função, as a formação continuada, o conhecimento adquirido ao longo da prática, as atitudes tomadas dentro da profissão e os valores em que acreditam ou não, é a história de vida pessoal e profissional do(a) professor(a).

Segundo Contreras (1990), a docência se constitui mediante três funções: obrigação, compromisso e competência. A obrigação – moral e ética – incutida na docência se expressa na responsabilidade (e/ou responsabilização) pelo bem-estar dos alunos, devendo atuar, também, no campo da afetividade. A escola, como espaço formador e preparatório para a vida futura, age no sentido de regular a sociedade com base nos seguintes princípios: liberdade, igualdade e justiça, em uma espécie de compromisso assumido perante a sociedade, visando formar e transformar - disciplinar os corpos. A obrigação e o compromisso dimensionam a competência profissional, completando o círculo interativo e estruturando a docência. O termo docência é de origem latina, derivada

de *docêre*= ensinar. Docente é uma palavra usada como sinônima do termo professor(a).

Quanto ao termo ‘professor(a)’, citado na LDB, nos induz a refletir os sentidos que podem ser produzidos. Procurando um nó para desatar ou não esse emaranhado de nomenclaturas, que às vezes confunde e mexe no modo de identificação de uma classe ou de membros dessa classe, pensa-se no(a) professor(a) como uma figura ou uma imagem que vai se formando ao longo dos anos.

Ao serem apresentadas, na LDB, diferentes palavras para designar ‘professor(a)’ deixa transparecer o grau de complexidade da linguagem, considerando que uma mesma palavra pode designar várias coisas ou uma coisa pode ser dita por várias palavras é importante, então, que se conheça as condições do produção, quem fala e de em que fala, uma vez que a fala se concretiza no mundo da interação. Assim, há interesses e intenções explícitos ou não, na fala, que poderão ser ou não compreendidos e isso depende de quem fala e também das regras utilizadas para o entendimento. Destarte, um discurso não se controla, não é único, se ramifica e se modifica. Interpreta-se que ao se colocar as incumbências dos docentes, no Art. 13 da LDB, atreladas ao termo ‘docente’ evidencia a docência como profissão e convoca-os a assumir os ofícios da profissão (demonstrando profissionalismo), através da ampliação do campo de atuação.

A partir das relações consigo e com o outro (política, alunos e seus pais, colegas professores, gestores e sociedade) os(as) professores(as) vão se subjetivando constantemente. A partir dos modos de subjetivação os(as) professores(as) vão revelando, consciente e inconscientemente os seus modos de identificação com a profissão docente. É sobre modos de subjetivação e modos de identificação a temática que será discutida no capítulo seguinte, o capítulo 3.

### **CAPÍTULO 3 PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO E MODOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Se (...) o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos.

(Eni Orlandi, 2009)

Neste capítulo discute-se os Modos de identificação e sua relação com a AD e os estudos culturais. Essencialmente, versa sobre o sujeito e os Modos de identificação, em substituição do termo identidade, na perspectiva dos estudos culturais.

### **3.1. Das concepções de sujeito na perspectiva cultural**

A origem dos estudos culturais repousa em ideais britânicos, com início no século XIX, com o advento da Revolução Industrial (ANA CAROLINA ESCOSTEGUY, s/d; MARISA VORRABER COSTA, ROSA SILVEIRA e LUÍS HENRIQUE SOMMER, 2003). Os estudos culturais contribuem para a compreensão do conceito de cultura e suas transformações, especialmente, a partir da crise econômica e política, desencadeada e divulgada amplamente a partir dos anos de 1970, principalmente no contexto europeu. Neste cenário, os:

Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Pode-se pensar, na perspectiva da educação, nos tempos políticos e históricos (colonialismo e fordismo, por exemplos) em que os discursos perpassam pelos efeitos de sentidos disseminados a partir de grupos sociais que coadunam diferentes saberes e pensamentos, mas que confrontam, por outro lado, com saberes enraizado ao longo da história. Assim,

Para discutir a identidade cultural na pós-modernidade, Stuart Hall (2006) reconhece que o mundo moderno passou por mudanças generalizadas de modo a afetar a constituição da identidade. No sentido de esclarecer e traçar um histórico conceitual e facilitar o

entendimento sobre a questão da identidade, temática que tem ocupado espaço nas discussões a nível local e mundial, o autor apresenta três concepções básicas de identidade, buscando fundamentar o seu pensamento sobre identidade móvel do sujeito contemporâneo.

Assim, Hall (2006) apresenta as concepções de identidade com base nos diferentes sujeitos ou, melhor dizendo, nas concepções de sujeitos: do Iluminismo, sociológico e pós-moderno.

1. Concepção de sujeito do Iluminismo. Trata-se de um sujeito universal, estável, unificado, totalizado e totalizante, interiorizado e individualizado. O sujeito centrado pela identidade, de natureza congênita (HALL, 2006).

2. Concepção do sujeito sociológico. De natureza complexa, embora não possuísse autonomia, nem autossuficiência, admitia-o formado na relação com pessoas do seu convívio. Destarte, a identidade é formada na interação do eu com os outros membros da sociedade. O sujeito possui um eu congênito, que aos poucos vai sendo modificado pelas/nas relações com a cultura e as outras identidades construídas no mundo. A identidade é formada pelo “eu interior” e pelo “outro exterior”, constituída por dois mundos: o pessoal e o público, formando, assim, uma identidade sólida e unificada, presa à estrutura com os sujeitos, deixando-os (sujeitos e mundos) mais estabilizados e homogêneos (HALL, 2006).

3. Concepção de sujeito pós-moderno. O sujeito desloca-se e não possui uma identidade fixa e permanente, passando a ser entendida como móvel e constituída na interpelação do sujeito pela ideologia. O sujeito estável e cindido, de outrora, agora se desestabiliza e se torna fragmentado. O sujeito de uma identidade única adquire várias identidades. Tal multiplicidade decorre das muitas identificações e dos diferentes modos de identificar-se. As identidades passam a ser construídas historicamente e as várias identidades contraditórias deslocam-se e descentram os sujeitos.

Para a Análise do Discurso (AD), o sujeito é heterogêneo, constituído pelo entrelaçamento de discursos distintos e contraditórios. Sujeito dividido, afetado pela língua e pela história, afetado pelas condições de produção e pelo interdiscurso, constantemente. A linguagem é vista como lugar de produção de sentidos e sobre estes a história e a cultura intervêm (MAGALHÃES; MARIANI, 2010).

O ponto importante da AD é distinguir o conceito de ideologia a partir da linguagem. A ideologia, segundo Eni Orlandi (1999, p. 46) “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”, considerando que os sentidos são peças-chave para o sujeito que realiza as interpretações de acordo com a ideologia, enquanto Hall (1996, p. 26) admite a ideologia como “estruturas mentais – as linguagens, os conceitos, as categorias, imagens do pensamento

e os sistemas de representação que diferentes classes e grupos sociais desenvolvem com o propósito de dar sentido, definir, simbolizar e imprimir inteligibilidade ao modo como a sociedade funciona”. O argumento de Hall demonstra que existem representação e articulação dos interesses de diferentes grupos sociais por ideologias distintas, ressaltando a função multirreferencial da linguagem. Acolhe, então, a noção de que a cultura só se torna possível na linguagem e pela linguagem.

Pensar em ideologia, na perspectiva da AD, é reconhecer a relação entre condições de produção e discurso, tendo este último como efeito de sentidos. Os dizeres já foram ditos e o que se diz ou vai dizer não perpassam pelo campo da neutralidade. Trata-se, então, de construção histórica tecida na relação de poder que podem se mostrar ou esconder nas malhas do discurso. Trata-se de posições discursivas dependentes do funcionamento da ideologia. Nessa perspectiva, Pêcheux (1988, p. 146) admite que “a materialidade concreta da instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas, que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe”, de modo que a materialidade ideológica mantém intrínseca relação com a materialidade linguística, aparecendo no dizer do sujeito.

No bojo das contestações sobre as definições de identidade há um jogo que envolve a pluralização e as diferenças. Esse jogo se inscreve como articulação política e social na perspectiva de diferentes modos de identificação implicar em diferentes posicionamentos e posturas. Importa ressaltar que esse processo de (des)construção e reconstrução se dá de maneira complexa e conflituosa, interna e externamente ao indivíduo/sujeito/sociedade. As transformações ocorridas ao longo do tempo, mas que se acentuaram a partir da década dos anos 1980 deslocaram apoios que se tomavam como partes naturais do próprio corpo.

No tear discursivo que envolve o sujeito e os estudos culturais, Inês Hennigen e Neuza Maria de Fátima Guareschi (2006) advertem que:

Na perspectiva dos estudos culturais, não é o sujeito que produz as práticas de significação, são elas que vão constituir os sujeitos. Cada indivíduo tornar-se-á sujeito à medida que se tomar a partir de certas práticas de significação, assim, estará posicionado na rede discursiva de uma determinada forma. As práticas de significação emergem de uma determinada episteme, que cria regimes de verdade. Contudo, as práticas de significação somente se constituem como tal à medida que são tomadas como verdades.

Entretanto, o sujeito encontra formas de relação e de ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui. Trata-se de um sujeito que diz, mas não é

dono do seu dizer, que usa sistemas ou códigos de significado para interpretar, organizar e regular sua conduta, dando sentido às suas próprias ações e as ações dos outros.

Nessa conjuntura, pode-se pensar em processo de subjetivação produtor de subjetividades, sobre o qual será discutido a seguir.

### **3.2 Subjetivação e subjetividade: construindo identificação**

A subjetivação como processo interlocutor de subjetividades é mediada pela cultura na perspectiva da pluralidade em que implica admitir que as diferenças e as ambiguidades permeiam a sociedade. Os sujeitos os quais se constituem pela interpelação da ideologia e pelo inconsciente (PÊCHEUX, 1978; ORLANDI, 1999) são produtores e produzidos de/pelas culturas. Elzira Uyeno (2011) afirma que os processos de subjetivação se constituem pelos modos de objetivação e pelas subjetividades, ou seja, as maneiras que o indivíduo usa para se constituir em sujeito.

Partimos da afirmação de Orlandi (1999, p. 9) de que “[...] não há neutralidade nem no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político” o que nos leva a reforçar a ideia de se pensar em culturas, no sentido de variabilidade e variação. Isto envolve concepções particulares, influência de culturas e subjetivações. Assim, não existe neutralidade na educação, sendo esta constituída como processo. Neste contexto, os modos como os sujeitos se subjetivam são diferenciados e diferenciáveis.

Compartilha-se as ideias de que a educação não seja a garantia de desenvolvimento pessoal, embora seja de suma importância para estar no mundo e viver em sociedade, sendo que, “no máximo o que ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). E é nessa perspectiva que os indivíduos subjetivam-se e são subjetivados, tornam-se sujeitos e constroem seus modos de identificação.

Mascia (2003) admite a subjetividade como uma construção constante que pode ser (des)construída e (re)construída a todo instante. Por outro lado, importa destacar a dimensão plural na medida em que é possível formular inúmeras subjetividades sem precisar esvaziar-se para que o processo de subjetivação continue no campo de ação como atividade mental. Tal dinâmica transita pela ideologia, que também não é estática, tendo a linguagem como produtora e difusora do discurso.

Em *Hermenêutica do sujeito*, Foucault (2006, p. 4) faz referência às relações “subjetividade/verdade” e “sujeito e verdade”. Coloca a relação sujeito e verdade como dimensão mais ampla, o que nos leva a inferir a subjetividade como palavra-chave e considerá-la como mais ampla na medida em que as subjetividades, como verdades particulares, constituem o sujeito com suas verdades, o qual é constituído indefinidamente por verdades que o empodera, de modo que:

A subjetividade – no que ela se mostra, no que se esconde, no que é repetição ou equívoco, no que se marca como diferença, no que se inscreve enquanto homogeneidade – resulta do acontecimento da linguagem no sujeito. Um acontecimento que tanto possibilita a singularização da diferença quanto a regulação do sujeito relativamente a uma universal adaptação do sujeito à ordem cultural e social através do mesmo simbólico que o constituiu (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 2).

A subjetividade é a relação do eu com o outro, pressupõe que se “constrói no e pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos” (CORACINI, 2000, p. 1). Diante da multiplicidade de vozes que atravessa o sujeito que complexifica, da relação de alteridade e da mobilidade de uma identidade, o máximo que se consegue apreender são as identificações. A identificação é da ordem do dizer, do revelar sob diferentes modos.

Em seus estudos e discursos o que Foucault se interessava ou tinha por objetivo era “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (Foucault, in: Rabinow & Dreyfus, 1995, p. 231). Na perspectiva foucaultiana, através dos modos de subjetivação o homem se torna sujeito e, por se tratar de subjetividades, cada sujeito se diferencia do outro por diferentes modos. Nesses processos estão interligados pelo poder e pelas posições que o sujeito ocupa nos contextos social e político, considerando que o poder permeia toda e qualquer relação.

Pensar a subjetividade implica considerar o interior e o exterior, é buscar em Foucault argumentos através do cuidado e das técnicas de si para refletir sobre a constituição e transformação do sujeito, sabendo que não se trata de algo em nível de sujeito com o próprio sujeito, mas de uma relação que envolve o sujeito e a cultura, o sujeito e as normas. É nessa relação que o sujeito se torna singular, como cada um constrói suas subjetividades.

### **3.3 Discurso e Sujeito**

Para estabelecer a relação discurso, sujeito e modos de identificação, toma-se a Análise do Discurso no âmbito do singular, no campo das subjetividades, entendendo o

sujeito como formado pelo social. Leva-se em consideração que o ponto primordial da Análise do Discurso é o sentido, o qual desliza, transforma, causa estranheza e transita no campo da falha, partindo do pressuposto de que “só há causa daquilo que falha” (PÊCHEUX, 1978, p. 293) e as palavras não têm sentido próprio e nem sentido literal, sendo que uma palavra, uma expressão ou proposição sempre pode ser outra, que pode ser trocada, termos que se acumulam, confrontam-se e revestem-se de sentidos na relação. Em “só há causa daquilo que falha”, percebe-se uma crítica ao óbvio, o que esconde-se ou nega-se é o que mais significa. O que falha faz sentido é motivo de luta, de disputa e de corrida para a conquista. Para Orlandi (2012, p. 81), as falhas “são pontos em que a relação ordem/materialidade/real aponta desfazendo evidências”.

Os lapsos e ‘atos falhos’ são identificações do sujeito, revelados inconscientemente. O inconsciente e a ideologia influenciam os discursos e demarcam as formações discursivas (PÊCHEUX, 2009). Imagina-se que essa discussão pode se encaixar na ideia de que o sentido nunca é o mesmo e também, sempre pode ser outro. Sendo assim, as posições sempre podem ser redefinidas e o dizer nunca é o mesmo. A discussão da ‘falha’ se enquadra na questão sobre modos de identificação no sentido de que os modos podem ser trocados e/ou adaptados, de acordo com as subjetivações do sujeito. O ato falho revela a incompletude do sujeito. É o lugar de polissemia.

Pensar os modos de identificação implica em reconhecer a linguagem sob a noção de opacidade e não de transparência, o sujeito como inacabado, mas sempre em construção. Também, implica perceber a relação do imaginário com o sujeito como ser social que se constitui a partir da identificação construída por/em um discurso que produz efeitos de sentidos e ganha significado, “a partir da inscrição da história na língua” (ORLANDI, 1994, p. 52). Cada discurso se inscreve em tempo e lugar historicamente construído que vai ser lido, confrontado, interpretado, reproduzido e transformado por outros sujeitos e até, pelo mesmo sujeito, em outros tempos e lugares. O discurso se coloca como a palavra em movimento, uma prática de linguagem, como efeitos de sentido entre locutores.

A unidade do discurso é um efeito de sentido, como explica Orlandi: “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (1999, p. 15). Assim, o discurso é a palavra em movimento, sem controle do que se diz, considerando que não se pode percebê-lo em todo o seu curso, nos diferentes caminhos percorridos. Destarte, um discurso é sempre atravessado por outros discursos e que remetem também a outros discursos. Os discursos, mesmo separados pelo tempo e pelo espaço, mantêm diálogos que os legitimam e/ou confrontam entre si, contradizendo discursos aceitos,

confrontando-os, descentrando os sujeitos, ao longo da história, conferindo ao discurso permeabilidade e sentidos.

Segundo Foucault (1975/2004), o discurso se constitui nos entremeios da contradição, sendo esta considerada como constitutiva dos processos de subjetivação do sujeito. Sobre a relação discurso e contradição, Foucault afirma que:

O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2004, p. 171).

Um discurso advém da filiação a uma rede tecida por outros discursos com semelhantes escolhas, exclusões e equívocos. A metáfora do tear é pertinente para explicar o discurso, pois o tecido (a malha) é organizado por fios, nós e espaços que formam as malhas que constroem sentidos, sentidos esses não controláveis em relação àquilo que pode passar pelos espaços, pelas falhas. Assim é o discurso que não pode ser controlado rigidamente, ao contrário, este se constitui em algo incompleto, não havendo controle sobre a interpretação deste, pois cada um fala de um lugar, produzido de uma forma particular. O sentido do discurso não é dado como pronto, único e unilateral, ao contrário, a construção do sentido é de natureza também ideológica, construído historicamente.

Pêcheux (2012) argumenta que a condição de sujeito se dá através da ideologia, que tem por materialidade o discurso, que, por sua vez, é materializado pela língua. Isso significa que sujeito e ideologia são inseparáveis, está na constituição do ser. Não há sujeito sem discurso e nem discurso sem sujeito, há sujeitos do próprio discurso.

Como o próprio nome já sinaliza, “discurso” remete a curso: constante, continuidade, deslocamento e transformação. A ideia de movimento do discurso significa que ele transita por diferentes lugares, produzindo sentidos e é exatamente nessa relação que o homem significa-se e produz significado, tendo a linguagem como mediadora. Considerando-se que as situações não são as mesmas, na Análise do Discurso, procura-se os significados e os sentidos, na relação língua, sujeito e situação (ORLANDI, 2001). Dessa forma, um discurso pode ter um significado em um contexto e significar diferentemente em outro contexto, uma palavra pode ter um sentido ‘x’ ‘aqui’ e ter um sentido ‘y’ ‘ali ou acolá’, a depender do sujeito envolvido e em que ele proferiu um determinado discurso. Isso implica na relatividade do momento, sendo que, para a AD, a preocupação não é com o sentido verdadeiro e sim com o sentido real, linguística e historicamente construído, dependente das formações ideológicas a que se filiam (PÊCHEUX, 2009).

Tomando o sentido como um ato referencial das formações ideológicas, Pêcheux denomina esse jogo discursivo, contextual, de formações discursivas, explicando que:

Formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinado pelo estado da luta de classes determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc) (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Essa afirmação nos remete à escola em que o(a) professor(a) tem autonomia para falar, mas não para falar de qualquer coisa ou de determinada coisa. Da mesma forma, um(a) gestor(a), ao participar de uma investigação, ele avalia o que vai dizer, considerando que não poder dizer tudo o que pensa ou tem vontade de dizer, pois para a psicanálise e para a AD nunca se diz tudo. A liberdade torna-se limitada e o sujeito fica condicionado à forma-sujeito, que é o tipo de sujeito que interessa à AD. Nesse sentido, Claudio Sooma Silva (2012, p. 43) considera o sujeito livre e submisso ao mesmo tempo, “livre para tudo dizer desde que submetido às regras linguísticas e sociais às quais ele se encontra exposto” e submisso e por ser “gerido” por regras morais e linguísticas.

Na perspectiva do discurso como movimento e considerando que o dito agora já foi dito em outro momento, afirma-se que o já dito retorna como novo em um contexto diferente, com possibilidades de provocar o descentramento do sujeito. Esse jogo permite que o discurso se mantenha na memória, embora se deslocando constantemente. Quando a memória aciona o discurso, ela se constitui no interdiscurso. Segundo Pêcheux, o interdiscurso é o que já foi dito em outro lugar.

É o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que já está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (PÊCHEUX, 2012, p. 31).

Orlandi (1992, p. 89) afirma que “o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórico e linguisticamente definido”. Destarte, o interdiscurso como enunciável não é algo próprio do sujeito e sim algo que ele se apropria em determinado contexto histórico. Foucault (1995, p. 12) concebe o interdiscurso como o que “aparece como *status*, entra em redes, se coloca no campo de utilização. [...] o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesse”. É no interdiscurso que a dimensão ideológica do discurso se apresenta.

Entendendo como é construído o interdiscurso e como este produz efeitos de sentido, dada as posições dos sujeitos e definido por uma exterioridade constitutiva, pode-se articular

o interdiscurso aos modos de identificação dos sujeitos, professores(as), por exemplo. Partindo do pressuposto de que há sempre algo que já foi falado, há sempre um interdiscurso atravessado, entrecruzado por diferentes vozes e saberes, constituintes e constituindo as identificações. Os(as) professores(as) ocupam a posição-sujeito e identificam-se com a profissão docente por diferentes percursos trilhados. É nesse contexto que “o sujeito da análise do discurso é um sujeito caracterizado pela divisão pela linguagem e dispersão, uma vez que é produzido no interdiscurso, mas que se apresenta com a aparência (ilusão da unidade [...]) (MARISA GRIGOLETTO, 2002, p. 38)”.

Segundo Pêcheux (2009), o indivíduo torna-se sujeito quando é interpelado pela ideologia que é transmitida pela linguagem, de modo que se existe a prática é porque existe o sujeito que inscreve o seu dizer na ideologia com base nas condições materiais de sua existência e, ao perseguir o real da história, esbarra nos equívocos.

O sujeito constrói o seu dizer na base do imaginário, na relação com o outro, elaborando pontos de identificação, por meio de processos reformulados constantemente e materializado na e pela língua (PÊCHEUX, 1988).

### **3.4 A Cultura e sua relação nos Modos de Identificação**

O final do século XX e início do XXI foram marcados por intensas transformações que fragmentam o mundo e alteram as relações sociais e, logicamente, o mundo cultural, discutido por teóricos pós-modernos, tais como: Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Anthony Giddens, Tomaz Tadeu da Silva. Destaca-se a velocidade em que o “novo” é sempre apresentado em/por curto período de tempo. O novo, de curtíssima vida útil, torna-se ultrapassado sem envelhecer. Espaço e tempo tornaram-se as variáveis determinadoras de regras, tendo como ponto de partida os aspectos econômico e social, embora todos os campos, econômico, político e social, precisassem se adaptar às tais transformações do mundo, cujo momento histórico e político ficou conhecido por modernidade tardia ou pós-modernidade, dentre outras nomenclaturas empregadas. Trata-se de uma era “pós-estruturalista” de “incerteza e indeterminação” (TOMAZ TADEU DA SILVA, 2000, p. 12). Por outro lado, há quem opte pelo termo “contemporâneo” ou “contemporaneidade”.

De modo geral, ser pós-moderno é ser contemporâneo, no sentido de ver o mundo de uma forma diferente, perceber os avanços e os ranços e procurar uma solução para os problemas da atualidade. É entender que precisa adaptar-se aos (des)ajustes que as mudanças

do/no mundo provocam nos indivíduos e na sociedade. Bauman (2010) considera essa época como “um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar”. Isso implica não se ter segurança sobre as práticas resultantes das relações sociais, econômicas e políticas.

Para se tecer discussão acerca da cultura, adota-se a perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, em que a cultura é concebida, segundo Tomás Tadeu da Silva (2000, p. 17) “como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação”. Entende-se que a cultura, como expressão do poder e espaço de luta, tem na resistência uma forma de poder ou contrapoder, transitando por estas vias para produzir-se e produzir. Neste contexto, a educação e o currículo se constituem em regiões de força e de conflito à medida que produz conhecimento e atua na construção de identificações (SILVA, 2000).

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36) afirmam que a:

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.

A cultura não é neutra e não é uma estrutura fechada, ao contrário, ela possui mobilidade e flexibilidade, no momento em que a produção se dá mediante às validações de construções e reconstruções, influenciadas a níveis local e global. Trata-se de cultura elitista ou popular e cultura como modos de se viver. Envolve a quebra, a introdução do novo e a acomodação de paradigmas e de teorizações relativamente consensuais, embora conflituosas. Esse processo (re)constrói os modos de identificação pessoal e profissional, como, por exemplo, no caso da relação do(a) professor(a) com a profissão docente, considerando o desvencilhamento de culturas e de fronteiras físicas, ocorridos a partir do século XX.

Anthony Giddens (1991, p. 14) afirma que ocorreu um “desvencilhamento de todos os tipos tradicionais de ordem social de uma maneira sem precedentes. Tanto em extensionalidade quanto em intencionalidade [...]”. Não existe fronteira para as mudanças que se interconectam em intensa velocidade e alteram os modos de vida e as relações, sem, contudo, descartar totalmente ou optar totalmente pelo tradicional ou pelo moderno (ou pós-moderno). É importante estar atento às mudanças ou perigos do mundo atual, argumenta Giddens (1991). O ciclo investimento-lucro-investimento decorre da ordem social, do sistema capitalista que proporciona mobilidade e inquietação.

O avanço das novas tecnologias e, particularmente, a revolução da informação (mídia, principalmente), tem sido uma mola propulsora da expansão dos setores econômicos que, por

sua vez, alterou os modos de produção, a circulação e o intercâmbio cultural entre as diferentes regiões nacionais e internacionais, abrindo novas fronteiras ou quebrando as fronteiras físicas e interferindo/modificando as relações sociais. A circulação de ideias e imagens tem se constituído em um instrumento de controle e regulação. Os investimentos e esforços foram redimensionados para as novas tecnologias, visando estar sempre em busca de inovações, resultando em um sistema fluido, instável e flexível no que se refere à competitividade e domínio do mercado econômico, introduzindo mudanças na forma de pensar e agir da sociedade. A expansão dos meios de produção, circulação e troca cultural tem ocorrido através das tecnologias e da revolução da informação (HALL, 1997).

Novas culturas se formaram com base em elos nacionais e internacionais, construídas ou reconstruídas a partir do rompimento de barreiras envolvendo espaço e tempo, fenômeno acentuado a partir do processo de Globalização, principalmente com a evolução e expansão da mídia e de outras tecnologias. Desta forma, é impossível pensar em homogeneização da cultura e de ser mantida uma identidade fixa, dada às diferenças resultantes da mundialização cultural e do intenso movimento dos processos econômicos, sociais e culturais, que alimentam a dinâmica da diferença e da heterogeneidade. As identidades de outrora desaparecem, sendo modificadas e substituídas a partir das transformações do mundo moderno, em especial a mobilidade produzida no contexto da Globalização e do neoliberalismo.

### **3.5 Da identidade aos Modos de identificação**

O subtítulo “Da identidade aos Modos de identificação” expressa a nossa tese de que, diante dos argumentos apresentados a seguir, se constitui em uma possibilidade o uso do termo ‘Modos de identificação’ em detrimento do termo ‘identidade’, por considerá-la como construção constante e de natureza múltipla, atrelada ao contexto social e histórico.

O ato de ouvir, ler e/ou dizer nos transporta à produção de uma imagem do dito e do não dito/dizível. A imagem formada tem um pouco de si e um pouco do outro, os sentidos já ditos por outros, em diferentes contextos ou condições de produção têm um efeito sobre o que o discurso sugere, formando uma imagem não translúcida, considerando que “todo dizer aponta para um outro que o constitui” (CORACINI, 1997, p. 40) e produz sentidos outros, que influenciam nos diferentes modos de identificação.

A identidade, tema discutido por alguns estudiosos, a exemplo de Stuart Hall, como construção torna-se pluralizada a partir do momento em que esta se insere como processo, na

perspectiva histórica e cultural. As mudanças abalaram as referências e conceitos antigos descentrando o indivíduo, provocando “crise de identidade”. As relações passaram a ser provisórias e mais complexas, diante de uma realidade globalizada e variável, onde a fixidez já não se enquadra na fluidez do mundo.

Hall (2006) afirma que o processo de identificação sobre o qual se projeta as identidades tornou-se mais provisório, variável e problemático, nos tempos atuais, considerados por alguns estudiosos como modernidade tardia ou pós-modernidade. Nessa perspectiva, Bauman (2005) afirma que as identidades são negociáveis e revogáveis, como processo de construção constante, tornando-se mais ambivalentes e líquidas, diante das alterações constantes em que a novidade/o novo domina e predomina. Essas afirmações nos levam a associá-las aos Modos de identificação, considerando-os circunstanciais em termos do ambiente e das subjetivações.

A discussão sobre modos de identificação, tendo por base os estudos de Hall sobre identidade, se firma na perspectiva da identidade cultural. A desestabilização do mundo moderno, tomando o conceito dos tempos atuais por pós-modernidade contribuiu de forma salutar para se questionar a identidade.

Considera-se pertinente a menção aos Estudos Culturais como uma linha de investigação voltada para as questões da diversidade, reconhecendo a multiplicidade e a complexidade, orientada pela possibilidade de existência das relações de poder e de dominação. Embora essa discussão não seja preocupação recente, a questão da cultura tem sido tema de pesquisa de muitos estudiosos, a exemplo de Hall (1997), Veiga-Neto (2003) e Silva (2000), na perspectiva de que a cultura atravessa os fazeres e dizeres dos sujeitos, de forma que os discursos são marcados pela cultura, revelando assim, subjetividades e subjetivações diretamente atreladas à cultura, resultando em novas concepções acerca da cultura e suas implicações nos discursos e práticas escolares e revelando o aspecto singular e da diferença<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Conceito que passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada “política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. Neste contexto, refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais, tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estreitamente vinculado à significação. Num contexto filosófico, fala-se de “filosofias da diferença” para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque, ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade (SILVA, 2000, p. 42).

Segundo Maria José Coracini (2000), falar em identidade pressupõe um sujeito consciente, tendo sua centralidade e força reforçadas entre o Renascimento e o Iluminismo (séculos XVI a XVIII) dotado de capacidades fixas complexas e de sentimento de estabilidade em todos os aspectos da sua vida, tornando-se um núcleo revestido de convicções, indivíduos dotados da razão. O Iluminismo significou momento de ruptura, na Idade Média, em que o homem racional se torna antropocêntrico.

No século XX, especificamente na segunda metade desse século, as transformações e as relações se tornaram mais emblemáticas, deslocando parcialmente o sujeito, abalando as estruturas, embora continue no centro, têm ocorrido abalos significativos em concepções e nas relações. Segundo Hall (2003, p. 68), “O que importa são as *rupturas* significativas - em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas”.

As transformações e os deslocamentos de discursos afetaram a concepção de identidade e vem sendo questionado o caráter único, fixo e completo que por tanto tempo foi divulgado e aceito. Segundo Coracini (2000, p. 4), a identidade é formada:

Ao longo do tempo através de processos inconscientes, ela não poderia ser vista como algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] apesar da ilusão que se instala no sujeito, a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação (CORACINI, 2000, p.4).

Os Modos de identificação são (re)constituídos ao longo do tempo, orientados por inúmeros interdiscursos e pelas condições de produção. Dessa forma, não possuem limites no tempo, embora o contexto histórico possa se constituir em dinâmica de controle e demarcação. Na perspectiva de que a identidade não é inata (HALL, 2006; CORACINI, 2000), assim como os Modos de identificação, estes são regulados pelas relações do exterior (outro) com o interior discursivo, de modo que os discursos são carregados de marcas antigas ou passadas.

Em *Arqueologia do saber* (1984), Michel Foucault discute a exterioridade articulando com raridade e acúmulo. A princípio, Michel Foucault faz a afirmação de que os textos sempre remetem a outros textos e na análise do discurso, um discurso sempre remete a outro(s) discurso(s), um interior que se conecta ao exterior(es), constantemente. Nessa perspectiva, não nos compete fazer afirmações sobre o que o outro quis/queria/quer dizer e sim, como se interpreta o dizer do outro, com base no que a exterioridade interfere e implica em nosso dizer sobre nós e sobre o outro. Assim, outro sentido “implícito” sempre está

suscetível, considerando-se as condições de produção dos sujeitos envolvidos em um discurso, ou melhor, no enredo discursivo e na ideologia.

Assim, para se posicionar sobre uma temática ou sobre um discurso, olha-se para o próprio interior e para o exterior, mesmo que inconscientemente, refletindo a presença do outro na formação de subjetividades. A infinitude do discurso em relação à interpretação sempre deixa espaços em que poderão surgir ou permear novos discursos e adesões de sentidos e pertencimento, os quais, a nosso ver, tecem os fios das identificações. Assim, os Modos de identificação, referenciados por alguém ou um grupo em uma pesquisa, podem não ser os mesmos avaliados por outra pessoa ou grupo e isso depende dos efeitos de sentidos abstraídos.

O contexto histórico - político, econômico e social – possibilitou estudos e tem provocado discussões acerca da identidade, de um modo geral. Nesse cenário, considera-se como modos de identificação na perspectiva de mobilidade, multiplicidade e negociação a que são submetidos no contexto contemporâneo em que o aspecto econômico exerce pressão sobre a sociedade (HALL, 2006; BAUMAN, 2001). As transformações ocorridas no mundo moderno balançaram as estruturas e desencadearam, para muitos, uma “crise de identidade”, em que, segundo Hall:

É vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referências que davam ao indivíduo uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Pode-se encontrar diferentes explicações sobre o que está acontecendo e o que tem provocado alterações nos modos de identificação do(a) professor(a) nos tempos atuais. É incontestável que houve abalos na relação do professor com a profissão docente em que as dúvidas e as incertezas corroboram nas suas subjetividades. Hall (2006, p. 12) argumenta que “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”.

Nesse contexto, o sujeito expressa diferentes Modos de identificação, podendo ser contraditórios e emblemáticos, como resultado das alterações estruturais e institucionais das paisagens sociais, considerando a fluidez das relações. A contradição, nessa discussão, relaciona-se com os Modos de identificação, que são diferentes entre um(a) e outro(a) professor(a), cada um com seus motivos, suas queixas, suas dores e seus amores, considerando tempo e lugar, o contexto histórico e político em que se está inserido(a).

Refletindo sobre a afirmação de que nos tempos contemporâneos o sujeito é composto não de uma, mas de várias identidades, sendo cada uma delas “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1997, p. 38), e algumas vezes contraditórias ou não resolvidas, percebe-se que as identidades, mencionadas pelo autor, são fundamentadas em identificações as quais se manifestam de diferentes modos. Ao serem transformadas, inconscientemente ou não, são revelados e/ou escondidos pontos de adesão que sustentam, a nosso ver, os modos de identificação.

Segundo Silva (2000), a identidade que ele considera como “mesmidade” possui, sempre, traços do outro considerados como diferença que produz diferença. Alguns traços podem ser mais fortes do que outros ou mais marcantes e isso pode estar relacionado ou dependente do contexto de ocorrência e de análise que podem se deslocar por meio da linguagem. Esses traços (diferenças) são pontos que fazem sentidos e são abstraídos, ilusoriamente, como particulares. Nessa discussão, interessa considerar que:

Toda essa conversa sobre presença, adiamento e diferença serve para mostrar que se é verdade que somos, de certa forma, governados pela estrutura da linguagem, não podemos dizer, por outro lado, que se trate exatamente de uma estrutura muito segura. Somos dependentes, neste caso, de uma estrutura que balança (SILVA, 2000, p. 3).

A estrutura móvel facilita deslizamentos, afastamentos, aproximações e falhas, produtores de sentidos e constitutivos das subjetivações. Assim, o significado é indefinidamente adiado, de forma que o processo de significação é incerto e vacilante, embora o significado seja a nossa busca constante. Nessa linha de pensamento, as identificações acontecem de diferentes modos, de forma que os modos de identificação se diferenciam entre os sujeitos que guardam suas diferenças.

Apresenta-se no Capítulo 4, a seguir, “O espaço das formulações”, fazendo um breve relato sobre as condições de produção desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 4 O ESPAÇO DAS FORMULAÇÕES: ESCOLA, SUJEITOS E CIDADE**

Ao considerar o discurso como efeitos de sentido entre locutores, torna-se importante analisar as condições de produção onde se deu a pesquisa aqui apresentada. Um determinado

discurso pode ter diferentes efeitos de sentido a depender da exterioridade. Historicamente, a língua produz significados, a partir dos quais os efeitos de sentidos são produzidos de maneira dinâmica, infinitamente.

A análise de um discurso requer que o leitor se situe sobre as condições de produção dos dados coletados, o que facilita o entendimento da interpretação do pesquisador e facilita possíveis novas interpretações por parte de quem acessa esta pesquisa. Nessa perspectiva, apresenta-se, a seguir, algumas informações sobre a escola selecionada para compor o *corpus* desta pesquisa.

A escola selecionada para compor esta investigação atende alunos do bairro onde está situada e alunos da zona rural do município, representada, principalmente, por uma clientela de baixo poder aquisitivo. Possui um bom espaço físico, embora careça de adequações. Atende, em média, 500 alunos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Definir o espaço de uma investigação se constitui em algo complexo à pesquisa os quais produzirão os dizeres do *corpus* da pesquisa. Entretanto, quando se adentra neste campo, depara-se sempre com inusitados acontecimentos, mesmo em locais e junto a pessoas que convivem no mesmo espaço. Optar por um espaço que facilite o acesso às informações faz parte das muitas preocupações de um(a) pesquisador(a), embora este não seja determinante.

#### **4.1 Apontamentos metodológicos**

O instrumento entrevista semiestruturada foi escolhido para compor esta pesquisa por considera-se indicada para uma investigação de natureza qualitativa, na vertente fenomenológica ou dialética em que as perguntas são formuladas de acordo o tema, hipótese e objetivos que se deseja alcançar (MANZINI, 2003).

A escolha pelo espaço onde foi realizada esta pesquisa deu-se após alguns fatos ocorridos ao longo do primeiro ano de ingresso ao curso de doutorado, após leituras e conversas entre pesquisadora e orientadora. A ideia em realizar uma pesquisa sobre identidade do(a) professor(a) surgiu a partir da convivência e da experiência como professora, bem como em outras atividades ligadas à educação escolar, conforme já mencionado no capítulo introdutório deste trabalho. Inicialmente, não se pretendia realizar a investigação onde decidiu-se coletar os dados, para manter neutralidade.

Entretanto, as novas leituras, a exemplo de textos de Orlandi e de Coracini e das discussões com a orientadora foram decisivos para a definição do local da pesquisa.

Definido o local da pesquisa, procedeu-se com os trâmites legais: conseguir autorização das autoridades municipais (diretora e secretária de educação), por meio de ofício contendo dados básicos; abertura de processo, junto ao Comitê de Ética, para conseguir autorização para adentrar ao campo de pesquisa; após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética, enviou-se cartas para os(as) professores(as) da escola, convidando-os a participar da investigação; Assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido pelos sujeitos de pesquisa e a coleta dos dados.

A escola não dispõe de um espaço que garantisse privacidade, o que resultou em algumas interrupções, durante as entrevistas. Por solicitação de duas professoras e uma gestora, as entrevistas foram realizadas nas residências delas. Desse modo, ficaram mais a vontade para falar sem preocupação com o tempo e sem interrupção durante as entrevistas.

As entrevistas duravam em média, uma hora, mas houve variação para mais e para menos, a depender da disponibilidade de tempo dos entrevistados. Com autorização prévia, as entrevistas foram gravadas em um computador, sem fazer registro de imagens. A escolha pela entrevista ocorreu por considerar um instrumento por meio do qual pudesse dinamizar as questões, perceber concepções, trajetórias e histórias de vida, visando identificar as imagens da docência incorporadas nos modos de identificação do professor com a profissão docente.

As entrevistas foram baseadas em um guia semiestruturado, em anexo. Não se utilizou todas as perguntas na entrevista, mas deixou-se um espaço para os entrevistados falarem sobre o que julgasse pertinente à temática. Assim, houve quem fosse além do guia e também teve ocorrência de professor(a) que não quis ou não julgou necessário ir além do que havia sido abordado.

As transcrições das entrevistas foram realizadas na íntegra, fiéis aos depoimentos e encontram-se, também, como apêndice, para possíveis elucidações. Fez-se uso de um programa de transcrição de entrevistas para facilitar o trabalho da analista e possibilitar fidelidade da linguagem falada dos interlocutores, sem preocupação de fazer adequações da norma padrão da língua.

Após a coleta dos dados, foram dois anos de leitura, análise e exploração constante dos dizeres. Nesse contexto exploratório, disponibilizou-se uma parte da análise para discussão no grupo de estudos, na Universidade de Lisboa, local onde a pesquisadora esteve por cinco meses, fazendo um doutoramento intercalar.

Foram selecionadas seis das dez entrevistas realizadas, levando-se em consideração os seguintes critérios: gestores; professores (sexo masculino) e professoras (sexo feminino). A seleção foi feita da seguinte forma: Escolhidas duas gestoras, dentre as três entrevistadas; dentre os dois professores do sexo masculino, escolheu-se um, optando pela entrevista em que mais se percebeu contradição; selecionou-se três entrevistas das cinco professoras entrevistadas.

Das doze entrevistas previstas e dez realizadas, optou-se por analisar apenas seis considerando-se que já havia *corpus* suficiente, após iniciar a análise e após discussão com a Banca de Qualificação da tese. As outras entrevistas serão utilizadas na elaboração de artigos científicos.

Quase todos os entrevistados possuem cursos de nível superior e curso de especialização, exceto uma das gestoras que cursou só o Magistério. Os(as) professores(as) selecionados(as) para compor o *corpus* da pesquisa são concursados, tornando-se integrantes do quadro efetivo de professores da rede municipal, sendo a única exceção uma das gestora. Quanto a ter outra renda proveniente de ramo diferente do ensino, apenas dois dos seis entrevistados afirmaram possuir outra fonte de renda.

Do quadro de professor(a) da escola que era de dezesseis professores(as), na época do contato, quatro se recusaram a participar, sem alegar motivo especial. As recusas se deram por parte de professoras que já atuam na escola há mais de dez anos, sendo pessoas conhecidas da pesquisadora. Iniciou-se as entrevistas com os(as) professores(as) e a equipe gestora da escola – diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica.

Julgou-se pertinente a esta pesquisa registrar a forma de ingresso dos gestores na escola, assim como em todo o município. As inferências e as referências foram feitas com base nas informações levantadas até o exercício até o ano de 2012.

No que se refere aos gestores, o acesso/ingresso ao cargo se dá da seguinte forma:

Do(a) coordenador(a) pedagógico(a). O acesso ao cargo de coordenador(a) pedagógico se dá através de concurso público para coordenador pedagógico, embora possa haver contratação em caso de necessidade.

Da direção escolar. A nomeação de diretor(a) escolar, é feita por indicação política, podendo ser um(a) professor(a) aposentado(a) ou professor(a) do quadro efetivo de pessoal. O mesmo procedimento é dado com relação à vice-direção escolar, ambos os cargos ainda são designados por indicação política, na rede municipal da cidade.

O quadro de professor da escola é constituído por 87% de professores com nível de escolaridade de 3º grau/Superior, embora nem todos atuem na área de formação. O quadro de

gestores, direção e vice-direção, é formado por professoras com escolaridade em nível superior e médio.

Por razões administrativas, algumas alterações ocorreram na escola onde se deu a investigação. Deu-se uma transferência, a pedido da própria professora para outra unidade escolar (UE); dispensa de função/cargo da Secretária Municipal de Educação e da diretora da escola/campo da pesquisa.

Apresenta-se, no item seguinte, resumo dos perfis dos entrevistados.

## **4.2 Os sujeitos da pesquisa: perfil descritivo**

Acredita-se que todas as informações levantadas no decorrer desta investigação serão úteis para perceber e fazer sentido para a pesquisa e para os leitores, quanto ao dito, ao não dito, o dito nas entrelinhas (ORLANDI, 2011) e quanto aos esquecimentos (PÊCHEUX, 2008) observados nas enunciações de tais sujeitos.

Apresenta-se, a seguir, algumas informações sobre os entrevistados, reservando-se algumas informações por questões éticas. Percebe-se sujeitos heterogêneos, conforme o esperado por nós, nesse levantamento de dados. Cada sujeito se mostrou singular com suas diferenças e com seus pontos de aproximação.

### **Sujeito 1 – Alice:**

Alice tem curso de Magistério, é graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Professora, possui carga horária total de 60 h semanais, dispostos em duas unidades escolares. Aos 58 anos de idade, atua na educação há 29 anos e trabalha há 25 anos na rede municipal de ensino. A professora possui outras ocupações econômicas.

### **Sujeito 2 – Greg:**

Greg possui graduação em Educação Física e em Química, com especialização em Educação Especial. Professor de 20 horas de trabalho semanal. Aos 36 anos de idade, está na educação há doze anos e há dois anos na escola onde a pesquisa foi realizada. Ocupa outros cargos/funções, além da docência.

### **Sujeito 3 – Margarida:**

Margarida possui formação em Magistério. Gestora, com 40 h semanais. Aos 62 anos de idade, com experiência de 30 anos na educação. Não possui outra atividade remunerada.

**Sujeito 4 – Raquel:**

Possui formação acadêmica em Magistério, graduação em Filosofia e Especialização em Psicopedagogia. Professora, carga horária de 40 horas semanais, 46 anos de idade. Atua na educação há 24 anos. Não possui outra atividade remunerada.

**Sujeito 5 – Rute:**

Rute possui formação acadêmica em Magistério, licenciada em Letras e Especialização em Literatura. Professora com carga horária de 40 h semanais, Com 49 anos de idade e há 22 anos na escola onde se deu a investigação. Não possui renda extra.

**Sujeito 6 – Stela:**

Stela cursou Magistério, graduada em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia. Gestora, com 40 horas semanais. Aos 43 anos de idade e com experiência de mais de 20 vinte anos na educação. Não possui outra atividade remunerada.

## CAPÍTULO 5 OS (DES)ENCANTOS DE UMA PROFISSÃO: TECENDO FIOS DISCURSIVOS FORMADORES DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR COM A PROFISSÃO DOCENTE



**Figura 12. Multifuncionalidade do I-cord**  
<http://www.ravelry.com/designers/salihan-laugesen>



**Fig.13 Tear in Rain**  
<http://verdadespartilares.wordpress.com/2009/11/008/sofrimento>

### Introduzindo a análise

Apresenta-se, neste capítulo, análise de excertos das entrevistas de professores da Educação Básica, sendo três professoras, um professor e dois gestores que fazem parte do *corpus* desta tese de doutoramento em Educação. De modo geral, a análise versa em excertos das entrevistas, em consonância, com a perspectiva discursiva.

A opção por intitular essa análise usando o termo (des)encanto deu-se pelo fato de perceber durante as entrevistas, no convívio com professores(as) e por experiência própria, uma fragmentação de pensamento com relação a “ser professor(a)”. Há indícios de uma mistura de sentimentos: amor, pavor, rancor, esperança, cisão, frustração, ilusão e desilusão, sendo que tais sentimentos podem ser percebidos em um mesmo sujeito e em diferentes sujeitos da pesquisa. Os dizeres, geralmente contraditórios, possibilitaram visualizar diferentes modos de identificação com a profissão docente.

Apesar de não se tratar de algo estranho, ouvir professores(as), conversar com gestores, manusear documentos políticos e percorrer o espaço físico da escola, pelo fato de ter trabalhado na escola campo da pesquisa, o momento de adentrar no campo desta pesquisa

se revelou como algo novo para a pesquisadora. As formações discursivas<sup>37</sup> às quais os(as) professores(as) entrevistadas retrataram as marcas de uma profissão adorada e desprezada, a partir de interpretações do(as) professores(as) a respeito da profissão docente e do “ser professor(a)”, interpretadas pela pesquisadora, atribuindo sentidos diversos. No decorrer desta pesquisa pode-se perceber o esforço de entrevistados em procurar aclarar suas respostas e, em alguns momentos, notava-se que retratavam o passado de uma forma muito viva ao descreverem momentos particulares e significativos de suas vidas.

Inicialmente, a escolha por não participar da pesquisa, explicitamente por duas professoras e implicitamente por outra professora, começou a nos inquietar com a questão do não dito (ou do não dizer), temática discutida por Orlandi (2007). Interpretou-se como um não dizer, mas que disse muito, o silenciamento desses professores ao não aceitar participar da pesquisa, não revelando os motivos reais da recusa.

Por outro lado, teve quem falasse à pesquisadora, no momento da entrevista, como se tivesse fazendo um desabafo ou deixando transparecer a importância do outro – tema estudado por Coracini (2003) nos processos de identificação quer na condição de ouvinte, quer na condição de locutor/falante, revelando assim que o “outro” constrói o “eu” ou vice-versa, considerando que o eu e o outro são inseparáveis. Essa relação foi constantemente retratada nos discursos dos(as) professores(as). Percebeu-se diferentes posicionamentos dos professores no momento das entrevistas: uns falavam muito, outros falavam pouco, sujeitos que se sentiam à vontade para falar e sujeitos que estavam cautelosos e cuidadosos nas respostas.

O discurso da falta, nas formações discursivas dos sujeitos, no sentido de suprir as necessidades ou de completar algo, estivera sempre em destaque. A falta parece significar mais do que as conquistas, ao se observar os dizeres dos entrevistados, a frequência, a reincidência, implícitas ou explicitamente ditas pelos sujeitos. O discurso da falta, expresso pelo advérbio de negação se constituiu em um modo de identificação do professor(a) com a profissão docente.

Tomou-se por objeto do estudo, o dizer de seis professoras da Educação Básica, na perspectiva da impossibilidade de controle dos sentidos produzidos por grupos heterogêneos e em contextos variados. Conscientes de que os sentidos produzidos nesta pesquisa são interpretações particulares e que não se pode tomá-las como únicas e/ou universais, destaca-se a possibilidade da multiplicidade de efeitos de sentido. O sujeito não pode controlar o seu

---

<sup>37</sup> Ligada à noção de discurso, define-se como um sistema de dispersão e regularidade, na perspectiva foucaultiana (MASCIA, 2003).

discurso e nem sobre os efeitos de sentido do que foi dito por ele, uma vez que a análise está relacionada às condições de produção, que poderão gerar discursos outros a partir da memória discursiva.

Os discursos foram analisados como materialidades – linguística e histórica, simultaneamente, produtoras de sentidos distintos e inesgotáveis (GRIGOLETTO, 2002). Salienta-se que as interpretações sobre os dizeres dos entrevistados não foram e não devem ser tomadas como únicas, nem como verdade definitiva. Por outro lado, isso não quer dizer que devam ser tomadas como falsas, mas que interpretações, aqui apresentadas, sejam aceitas como algumas das possibilidades de várias outras interpretações e, além disso, podem torná-las outras e produzirem diferentes sentidos, atuando, dessa forma, como pontos de deriva (PÊCHEUX, 1990).

A princípio, foi feito um esboço, dos fatos que marcaram a vida desses professores, nos aspectos social e profissional a partir da nossa interpretação da malha discursiva tecida pelos professores selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa. Assim, foi proposto levantar, a partir das formações discursivas destes, alguns pontos, nós, falhas e esquecimentos que indiquem sinais de resistência e/ou de adesão que revelem os modos de identificação dos sujeitos com a profissão docente.

Os entrevistados versaram sobre o mérito da pesquisa/análise de questões mais gerais a respeito do profissional (professor/a) e da profissão, considerando os modos de identificação envolvendo outros professores, pais e alunos, incluindo também como se deu o ingresso desses profissionais na docência, revelando a memória histórica de cada professora interpelada nesta investigação. Os modos de identificação a que se refere estão relacionados com a perspectiva de sujeitos marcados pelo social, sendo, portanto, sujeitos incompletos e que estão em constante movimento, articulando os seus dizeres na esfera da transitoriedade. As identificações são os modos, ou seja, são as diferentes formas de se construir a história dos sujeitos e/ou produzir sujeitos históricos nas suas diferentes maneiras de existir (FOUCAULT, 2004).

No sentido de identificar como determinados sujeitos se subjetivam na perspectiva de sujeitos históricos, selecionou-se professores(as) da escola, anteriormente especificada.

Foram entrevistados seis professores(as) que atuavam, como professores(as) e duas gestoras, na época da coleta dos dados. Geralmente, os participantes entrevistados pareciam demonstrar cuidado com as palavras, talvez por receio de se comprometer através dos seus dizeres. No final da entrevista, foi deixado um espaço para pronunciamento dos entrevistados, mas apenas dois entrevistados fizeram comentários extras – Rute e Greg; Raquel informou

não ter mais nada a completar, pois a entrevista tinha muitas perguntas; os outros, simplesmente disseram que não havia nada mais a comentar.

A professora Alice pareceu desabafar suas angústias acerca da sua prática pedagógica e como esta se reflete na constituição do sujeito-professor.

O professor Greg se mostrou tranquilo com relação às perguntas e respostas, embora não tenha aprofundado as suas discussões, acrescentou, no final, discussão sobre a formação inicial do(a) professor(a).

A entrevistada Margarida respondeu de forma cautelosa e resumida, deixando transparecer imenso cuidado pelo seu dizer, além de demonstrar cansaço por estar, nesse dia, trabalhando em três turnos na escola.

Sexta e última entrevistada, Stella, respondeu com segurança, revelando dores e amores, sentimentos por ela externados na fala sobre o exercício da profissão. Considera-se significativas para a interpretação as elucidações aqui destacadas. Não só o dizer, mas também no modo de dizer de cada um dos sujeitos são produzidos por sentidos que pretende-se apontar na análise<sup>38</sup>.

A seguir, apresenta-se a análise do discurso dos(as) professores(as), anteriormente especificadas, com base nos objetivos propostos para esta pesquisa, já apontados anteriormente e à luz de estudiosos que nos proporcionaram embasamento teórico para a discussão.

---

<sup>38</sup> Dividiremos a análise em dois grandes eixos: Retrato falado da profissão docente e Memórias da profissão docente /do(a) professor(a). Esses eixos se subdividem em subeixos ou regularidades discursivas.

## 5.1 Retrato falado da profissão docente: tecendo modos de identificação



Fig. 14 Tecendo à tinta a óleo. Alex Torres  
<http://designbrasil.soup.io/tag/arte?since=231633742>



Fig 15 A moça tecelã (Marina Colassanti)  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica>

A escolha pelo termo “retrato” e pelo uso das imagens, imediatamente anterior, julgou-se pertinente à temática “modos de identificação”, considerando-se a identificação como modo de se ver e ser visto pelo outro. O se ver, ser visto pelo outro, o se ver no outro e pelo outro faz parte da tessitura da malha discursiva que revela diferentes modos do(a) professor(a) se identificar com a profissão docente. Nesta perspectiva, o que chamou atenção e fez optar por esta imagem – retrato – foi o fato de em um dos momentos da entrevista, da construção das suas formações discursivas, a professora Rute ter feito referência ao professor como “figura desgastada”, quando questionou-se: Quem é o professor hoje? “Eu digo que é uma figura desgastada, cansada, doente, estressada”. A expressão metafórica “figura desgastada” causou inquietação, provocando e levantando diferentes efeitos de sentido, nos levando a pensar em algo que foi se apagando ao longo do tempo. Assim, o que é visto no espelho não é o mesmo, e sim o outro, um estranho com as cores e o brilho ofuscados ou, dizendo de outra forma, um retrato com marcas de apagamento da figura de um profissional cansado e com poucas esperanças.

A história da profissão docente contribuiu para que fossem solidificadas diferentes imagens, por vezes conflituosas e mal resolvidas, que influenciam na identificação do(a) professor(a) com esta profissão. Desde o século XIX, o professor adquiriu uma figura fixa intermediária, considerando-se que “não são burgueses, mas também não são povo”, “não são notáveis locais, mas têm uma importância notável na sociedade” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Com base em estudos (ARAGÃO; FREITAS, 2012), pode-se perceber que sempre transitou a figura negativa e controversa do professor como aquele que castiga e aquele que

ilumina, ao mesmo tempo, tomando como base as referências sobre os castigos praticados pelos(as) professores(as) no passado e até no presente, embora se apresentem de forma bem diferenciada. Enfim, a figura do(a) professor(a) vem sendo vista sob diferentes óticas ao longo dos anos, quer no aspecto do *status* e do respeito, quer no aspecto da autoridade e/ou do autoritarismo, por exemplo.

Por questões metodológicas, dividiu-se em regularidades ou eixos a análise referente à figura do professor pelas seguintes imagens: dos alunos, dos pais dos alunos, da sociedade e dele mesmo. Intitulou-se os eixos de análise do seguinte modo: 1 A imagem da imagem: o que o(a) professor(a) imagina que o aluno pensa dele; 2 A imagem da imagem: o que o(a) professor(a) imagina que os pais dos alunos pensam dele; 3 A imagem da imagem: o que o professor(a) imagina que a sociedade/opinião pública pensa dele; 4 A autoimagem: a imagem que o(a) professor(a) tem dele; 5 A imagem dos modos de identificação/ A imagem da imagem: o que o(a) professor(a) pensa sobre os modos de identificação.

A seguir, o primeiro subeixo deste capítulo.

### **5.1.1 A imagem da imagem: o que o professor imagina que o aluno pensa dele**

Apresenta-se, a seguir, o que disseram alguns entrevistados a respeito da imagem que eles têm sobre o que pensam os alunos a respeito da profissão docente e do(a) professor(a).

Os seguintes excertos<sup>39</sup> se referem ao questionamento sobre o que os professores pensam que os alunos pensam sobre eles.

#### **E1, Raquel**

Não vêem como boa coisa não. Eles não gostam quando a gente fala que um vai ser professor.

#### **E2, Rute**

Ah... Como será que eles encaram, meu Deus? Eu acho que é com banalidade, é... Eu acho que o aluno hoje ele não tem um pingão de hierarquia. Então, tudo que o professor faz, é... Ele também se acha no direito. Não tem uma hierarquia, não tem respeito dentro da sala de aula. Ele vê como mais um dentro da sala de aula, sem diferença... Eu acho que o aluno também não vê no professor a possibilidade de ampliar o conhecimento.

#### **E3, Margarida**

Poucos alunos falam em ser professor, a maioria não.

#### **E4, Stela**

---

<sup>39</sup> Em consonância com a perspectiva discursiva, optamos por manter fidelidade das entrevistas sem fazer qualquer alteração ao transcrevê-las, sem fazer nenhuma correção da linguagem..

O professor não representa grandes coisas para os alunos.

**E5, Alice (o/a professor/a):**

Qualquer pessoa que ele pode desabafar. É... Desabafar suas raivas e mágoas, como se ele não tivesse autoridade.

**E6, Greg:**

Em grande parte, com desvalorização. Não generalizando.

Os dizeres apresentados nos excertos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 sinalizam para a desvalorização do(a) professor(a) e a precarização do trabalho docente. Segundo os entrevistados, ser professor(a) não é objeto de desejo da maioria dos alunos. Estudos realizados sobre este assunto confirmam que poucos alunos desejam fazer opção pela profissão docente. Uma pesquisa realizada com alunos do ensino público e do ensino particular de algumas cidades do Brasil comprovou a rejeição por parte dos alunos que justificaram: ausência de identificação pessoal com a docência, devido às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, a própria experiência escolar dos alunos e a influência familiar (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010).

Destaca-se que os dizeres se relacionam com a dinâmica material que envolve política educacional, gestão escolar e valores sociais. Ainda mantém viva na memória dos(as) professores(as), de uma maneira geral, a falsa figura do(a) professor(a) no passado, em que era tido como exemplo, era respeitado, considerado uma autoridade, enquanto hoje professor(a) e aluno(a) hierarquicamente se encontram nivelados, em muitos casos. O(a) professor(a) convive com a dicotomia da falta e do excesso: a falta de hierarquia e de respeito/disciplina, e, por outro lado, o excesso de liberdade e indiferença do aluno e dos pais quanto à educação dos filhos. Em outras palavras, o professor perdeu o prestígio, a confiança dos alunos e perdeu *status*.

A aflição ou preocupação da professora (Rute) com a imagem de si, feita pelos alunos, é sentida pelo uso da expressão “Ah... como será que eles encaram, Meu Deus?” (E2) Soa como um pedido de socorro, por antecipação a algo que não é bom, que está por vir ou melhor que será pronunciado ou revelado. É sabido que há uma imagem negativa da profissão docente: sacrifício vocacional e baixa remuneração, expressa na/pela sociedade. A profissão docente, segundo depoimentos de professores(as) é vista pelo aluno como insignificante e não desejada.

Do excerto 2, algumas expressões merecem destaque, sob o nosso olhar: o destaque dado à palavra hierarquia (citada duas vezes), frisando que o aluno “não tem um pingão de hierarquia”. Considerando que hierarquia é uma forma de classificação baseada na relação de

superioridade e dependência, operada nas relações de poder voltada para disciplinamento de uma sociedade, a expressão metafórica “não tem um pingo de hierarquia” demonstra a insatisfação da professora com relação à postura do aluno em querer se igualar ao professor(a) que durante toda a história foi considerado(a) uma autoridade, em outras palavras, o aluno não considera o(a) professor(a) como superior. Entretanto, é preciso destacar que a hierarquia é necessária na relação professor(a)/aluno para a condução do processo ensino/aprendizagem.

Considerando o poder como uma relação de força e uma forma de adestramento que passa pelas relações de dominância, é possível pensar essa situação como um nivelamento de forças entre professor e aluno, como uma estratégia de governo pela qual "para governar mais, é preciso governar menos" (VEIGA-NETO, 2000, p. 186). O(a) professor(a) molda-se, adapta-se, momentaneamente ou não, a situações adversas à sua vontade no sentido de manter uma relação mais amigável com o aluno. Em contrapartida, também há momentos em que o aluno faz concessões, por algum motivo, até por não querer entrar em confronto direto com o(a) professor(a) e/ou a escola, uma forma de autodisciplina ou de conveniência. Por outro lado, alunos e professores governando a si mesmo e governando o outro, estabelecem regras e se orientam por normalização. É interessante destacar que o poder é circulante, é relacional, difuso, transita em diferentes espaços, entrelaçando por todo o corpo social.

O poder não existe isolado, mas sim nas relações que o constituem. No contexto escolar, por exemplo, gestores, professores(as), alunos e pais exercem poder e é na relação entre estes sujeitos que o poder se manifesta. Pode-se pensar em hierarquia como escala de poder representado por atos: gestos e atitudes, produzindo saber, induzindo ao prazer e construindo discursos. Foucault não discute o poder na categoria de repressão, do dizer não, uma vez que ver o poder apenas pelo lado negativo inviabilizaria a obediência (FOUCAULT, 2010).

Em *Microfísica do Poder*, na introdução, Machado destaca a questão disciplinar e afirma que o poder é produtor de individualidade, embora não seja qualquer poder e sim, o poder disciplinar e afirma:

(...) o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um dos seus mais importantes efeitos (MACHADO, 2001, p. XX).

Vive-se em uma sociedade disciplinar, onde a escola possui relações de controle e vigilância e o sujeito para ser dócil, útil e produtivo precisa ser disciplinado. Na escola, a disciplina é exercida constantemente, no sentido de moldar indivíduos segundo normas

estabelecidas, a partir da relação poder-saber. A escola funciona como produtora de disciplina e de saber. O objetivo da disciplina é formar corpos dóceis e úteis (a si próprio e à sociedade) (CRUZ; FREITAS, 2011), adestrados para agirem de determinada forma, em determinado contexto.

Na expressão “Então, tudo que o professor faz, é... Ele também se acha no direito” extraída do excerto 2, fica subtendida a existência de duas verdades: a do(a) professor(a) e a dos alunos. Essa afirmação leva a pensar que fazer o que o(a) professor(a) faz se constitui em indisciplina. A disciplina é uma arte de compor forças destinadas à busca da eficiência, mas a intensidade da força depende do lugar que o sujeito ocupa. A fala da professora condiz com a afirmação de Foucault sobre a disciplina de que esta possui:

O papel preciso de introduzir assimetrias insuperáveis e de excluir reciprocidades. Em primeiro lugar porque a disciplina cria entre os indivíduos um laço "privado", que é uma relação de limitações inteiramente diferente da obrigação contratual; a aceitação de uma disciplina pode ser subscrita por meio de contrato; a maneira como ela é imposta, os mecanismos que faz funcionar, a subordinação não reversível de uns em relação aos outros, o "mais-poder" que é sempre fixado do mesmo lado, a desigualdade de posição dos diversos "parceiros" em relação ao regulamento comum opõem o laço disciplinar e o laço contratual, e permitem sistematicamente falsear este último a partir do momento em que tem por conteúdo um mecanismo de disciplina. [...] (FOUCAULT, 2004, p. 120).

As relações de poder são determinadas por mecanismos que procuram dominar e controlar o corpo, marcando-o, sujeitando-o e assujeitando-se. Importante levar em consideração o fato do poder ser circulante, perpassando o corpo social, mas pensando na intensidade das forças depreendidas das relações que hierarquizam e garante o poder disciplinar.

Os discursos – relações de poder-saber servem para definir posições. Ao se tomar o poder como construtor vem à nossa lembrança a figura de um tear que com seus fios (des)alinhados, se cruzam, entrelaçam-se e se dá a tessitura da malha discursiva. O poder constrói o conhecimento e o conhecimento gera poder-saber na relação. A partir de dispositivos os sujeitos são representados, classificados e normalizados (Ó, 2006). Da mesma forma que os(as) professores(as), a educação brasileira, em particular, tem sido rotulada, classificada e normalizada. Visitando a tese intitulada “A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas”, a autora afirma que:

O trabalho docente sofreu relativa precarização nos aspectos concernentes a emprego. Isso tem acontecido porque o aumento dos contratos temporários de trabalho, a formação docente inconsistente, o arrocho salarial, a perda de garantias trabalhistas e o crescimento de cooperativas têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e de precariedade do emprego no

magistério público e privado. Ao compreender todas essas mudanças, é possível perceber que consequências profundas no agir do professor ocorreram, principalmente, as mudanças sobre sua identidade (BUTTLER, 2009, p. 10).

Em E3, a professora Margarida demonstra procurar não se comprometer ao evitar emitir uma caracterização específica para os(as) professores(as). Ao proferir “Poucos alunos falam em ser professor [...]” faz uso do adjetivo “poucos”<sup>40</sup>, que designa a insatisfação dos alunos quanto à profissão e quanto ao(à) professor(a). Assim, sinaliza evitar emitir um juízo ou julgamento mais generalizado sobre a imagem do professor, proferida pelo aluno. Ao fazer uso de “poucos”, acaba minimizando o efeito negativo.

Refletindo sobre a influência, causa inquietação, também, a relação pesquisadora/participantes em que ambos influenciam um ao outro ao ponto de influenciar os dizeres dos professores(as) e gestoras..

O sujeito Alice, em E5, revela (res)sentimento pelo desprestígio e (des)respeito na relação professor/aluno. O uso do termo “qualquer” em “qualquer pessoa que ele pode desabafar. É... desabafar suas raivas e suas mágoas, como se ele não tivesse autoridade.” resulta no apagamento do(a) professor(a) como autoridade e o coloca como um corpo sem rosto no meio da multidão, uma pessoa não importante. Entende-se que a professora Alice se distancia do aluno ao fazer referência usando o “ele”, nota-se apagamento do sujeito aluno, revelando que pode se referir a qualquer um. Talvez tenha sido uma forma de registrar sua angústia em relação à situação de desrespeito, tenha omitido o termo ‘aluno’ que sugere aproximação da professora. As materialidades “raivas” e “mágoas” sinalizam uma expectativa frustrada e instigam uma reação.

Entretanto, só é revelado o ato ao passo que a causa não foi revelada. A consequência do ato é o desrespeito ao (à) professor(a). A mágoa e a raiva revelam descontentamento, desgosto por alguém ou por alguma coisa, uma amargura que, ao ser lançada sobre alguém ou seja, a depender do grau de reação, pode ferir o outro. “Raiva e mágoa” funcionam, geralmente, como uma teia (venenosa) que enreda as pessoas da relação e ferem os envolvidos. Percebe-se, a partir da perspectiva da entrevista, alunos e professora, ambos feridos. Trata-se de conflitos presentes nas sociedades e que permeiam a produção sociológica. São emoções que extrapolam a experiência interna e podem ser analisadas como uma prática discursiva e atinge a dimensão externa.

---

<sup>40</sup> Classificação com base em <http://radames.manosso.nom.br/linguagem/gramatica/morfologia/adverbio/>

A seguir, discutir-se-á mais uma imagem da imagem envolvendo o(a) professor(a) e pais dos alunos.

### **5.1.2 A imagem da imagem: o que o professor imagina que os pais dos alunos pensam dele**

Sobre o que os(as) professores(as) pensam que os pais pensam sobre eles(as), observa-se os excertos com os dizeres dos(as) professores(as):

**E7, Alice:**

Eu vejo que eles não tiveram, não souberam, não tiveram valores para educar seus filhos e jogam na escola como se a escola fosse resolver um problema que ele próprio não resolveu. Não resolveu o problema e quer jogar a escola para resolver um problema que é deles, sendo que ele não deu essa educação e quer jogar para o professor... E hoje, nem só educação, mas ele quer se ver livre, pra que a escola tome conta não quer ter nem sequer ter o trabalho de ter o filho em casa, tirar totalmente a responsabilidade dele e jogar para o professor.

**E8, Raquel:**

Os pais veem como uma pessoa que ganha um salário para ensinar, educar os filhos deles.

**E9, Stela:**

Muitas vezes, alguns pais dizem que não gostariam de ser professores e que não queriam estar na pele do professor. Então, eu acho que eles enxergam o professor como “um coitado”.

**E10, Greg**

Com mais respeito, por virem de outra geração, onde os professores eram mais valorizados, embora haja exceções. [...] mas grande parte valoriza.

**E11, Rute:**

Eu acho que o pai hoje... Com tudo isso, o aluno ainda é mais amigo do professor do que o pai porque os maiores problemas que a gente tem na sala de aula, com alunos-problema de indisciplina, muitas vezes, quando a gente vai ver as raízes, está no pai. Então, o aluno vem com esses resquícios de casa para a escola. O aluno que ele é educado, que ampara, que ajuda, que ele tenha valores, que saiba respeitar, esse aluno é bem mais fácil de lidar, mesmo sendo adolescente, estando na fase de adolescência é muito mais viável a relação entre professor e aluno e... Assim... De querer apreender, de querer ouvir. Eu acho que o aluno também não vê no professor a possibilidade de ampliar o conhecimento.

**E12, Margarida:**

Os pais falam que é uma profissão muito difícil, eles ficam falando que não sabem como o professor aguenta, diante da situação que eles veem. Difícil e desvalorizada.

Após entrar em contato com a obra de Harold Bloom (2002), “A angústia da influência: uma teoria da poesia”, em doutoramento intercalar na cidade de Lisboa, refleti

sobre a falsa ilusão de pensar na possibilidade de não ser influenciado em nossas tomadas de decisão. O tempo todo se é influenciado e levado a fazer opções e é justamente isso que nos torna heterogêneos, de modo que as influências carregam e/ou exprimem lembranças e marcas sobre o sujeito, que, apesar de ser “um” não sendo único, dizendo de outra forma, “um sujeito” que ao ser influenciado por tantos outros, carrega marcas desses ‘outros’ e revela a presença do outro, na multiplicidade de vozes, nos dizeres e nos fazeres. Nesse sentido:

A “heterogeneidade” consiste na pluralidade de vozes, isto é, na presença de “outros sujeitos”, marcados implícita ou explicitamente no discurso, resultando em um texto (ou textos) em sua aparência homogêneos e desprovido(s) de conflitos e, portanto, ilusoriamente uno(s) (MASCIA, 2003, p. 35).

As influências possibilitam aos sujeitos posicionamentos diferentes, resultando em formulações de diferentes dizeres, porém, dizeres semelhantes ditos de outra forma. Os sujeitos professores, Alice/E7, Raquel/E8 e Rute/E11 demonstraram descontentamento pelo fato do não reconhecimento do trabalho do professor por parte dos pais dos alunos, além de questionarem a falta de apoio, não tendo os pais como parceiros na educação dos alunos. Dos seis entrevistados, apenas Greg, em E10, percebe valorização do(a) professor(a) pela maioria dos pais dos alunos.

Sabe-se que a relação professor(a)/aluno encontra-se fragilizada, fragmentada e dicotomizada, ao se pensar na disputa de forças existente nesta relação evidenciada via (in)disciplina. É comum escutar de professores(as), da mídia, dos pais, dos gestores e de outros meios ou veículos de comunicação comentários sobre a indisciplina e/ou violência na sala de aula. É comum, também, queixas sobre as relações conflituosas entre pais e filhos, até pelos próprios pais, conforme o dizer de Alice: “[...] ele quer se ver livre [...]”, por exemplo, uma vez que os filhos desobedecem aos pais em casa, os pais preferem mandá-los para a escola e, assim, ficam “livres” da desobediência dos filhos. O dizer leva a pensar que a presença desses ‘filhos rebeldes’ resulta em privação de liberdade dos pais. A escola, então, se constitui, nesse caso, como a solução para os pais e não para os filhos.

No dizer de Alice, em E7, percebe-se que a professora faz alusão à indisciplina dos alunos e dos pais destes, quando enuncia: “Eu vejo que eles não tiveram, não souberam, não tiveram valores para educar seus filhos e jogam na escola como se a escola fosse resolver um problema que ele próprio não resolveu”. O dizer da professora revela insatisfação e resistência a esta postura dos pais, o que nos faz ver associação com a questão de desrespeito à classe docente, via flexibilização do trabalho docente. O dizer de Alice nos leva a inferir que há uma transferência de responsabilidade, pela educação dos filhos, dos pais para o(a) professor(a),

cabendo aos professores fazer um trabalho que deveria ser dos pais. Toda esta problemática, envolvendo as múltiplas funções do(a) professor(a), de ensinar, educar e cuidar, mencionadas por esta professora, contribui para a desvalorização social do(a) professor(a). Expressa um discurso do não reconhecimento social do(a) professor(a) como uma autoridade que mereça respeito.

Interpretando os dizeres de Raquel, em E8, percebe-se que esta professora se incomoda por ser vista apenas como uma profissional que trabalha e recebe pagamento pelos seus serviços (pessoa que ganha o salário para ensinar). Sinaliza para o desejo de reconhecimento pelo trabalho difícil, complexo e mal remunerado, embora não tenha mencionado o aspecto econômico nesta questão, ela aparece explicitada em outros momentos que serão abordados nesta pesquisa. Isso leva a crer que exista uma dívida social entre o valor pago e o real valor do trabalho, a ponto de se querer uma recompensa por esta falta.

Acredita-se que o afetamento da professora Raquel, em E8, pelos pais de alunos passa pelo campo da afetividade, através da amizade e do respeito. Percebe-se um sentimento de desconforto em “receber salário” e não ser reconhecida socialmente pelos pais, a ponto de estabelecer um afastamento quando Raquel faz uso da expressão “deles”, em “Os pais vêem como uma pessoa que ganha um salário para ensinar, educar os filhos deles”, que significa dos outros. Ao fazer uso da expressão “deles” (= dos outros) salta aos nossos olhos a visão de transferência de responsabilidade que se completa ao usar o termo “educar”, deixando transparecer a responsabilização do(a) professor(a) pela educação.

Embora, atualmente, haja rejeição de jovens em fase de prestar vestibulares ao ingresso na profissão docente, ao menos no discurso, não se trata de algo recente. Mesmo nos tempos nostálgicos da profissão docente, principalmente no que se refere ao ensino primário, mesmo com as condições teoricamente favoráveis à profissão, já havia moças, nos anos 1960, que estudavam sem querer seguir a carreira docente. Isso demonstra que os problemas se acentuaram ao longo dos anos, apesar de reconhecermos a velocidade e a intensidade da mudança, ao que indicam os estudos que focalizam esse aspecto (LUDKER; BOING, 2004).

Em E10, Greg revela perceber que há valores preservados na relação entre pais de alunos e professores, como é o caso do ‘respeito’, citado no excerto. Ao fazer uso do ‘mais’, em “Com mais respeito, por virem de outra geração, onde os professores eram mais valorizados, embora haja exceções”, fica subtendido que alguém, que pode ser o aluno não respeita ou respeita menos os(as) professores(as). Aponta um assunto conflitante que é a situação do jovem contemporâneo ao dizer que os pais são de outra geração e por isso respeitam mais. Acredita-se que os distúrbios de comportamento do aluno com relação aos(as)

professores(as) são de natureza diversa e controversa, podendo estar relacionados a conflitos pessoais do próprio aluno, a desvalorização do(a) professor(a) e da profissão docente, a relação familiar e a práticas escolares. No momento contemporâneo as relações são marcadas por incompreensões. Disputas internas, autoritarismo, incompetência, desrespeito, descontrole emocional, injustiças, má comunicação e desconfiança são desencadeadores de conflitos. Os jovens que passam a serem vistos como pessoas totalmente diferentes dos adultos mais velhos, imaginados dicotomicamente como detentor de um futuro brilhante ou responsável pelo futuro, inclusive o futuro dos outros ou ainda, como um imaturo que não terá os bons predicativos dos adultos mais velhos e dos velhos. Há de se considerar a instabilidade da contemporaneidade, em que:

As diferenças de percepção tornaram-se hoje tão multidimensionais que, ao contrário dos tempos pré-modernos, as gerações mais velhas não atribuem mais aos jovens o papel de “adultos em miniatura” ou de “aspirantes a adulto” – de “seres ainda não completamente maduros, mas destinados a amadurecer” (“a amadurecer até serem como nós”). Não se espera mais, nem se presume, que os jovens “estão se preparando para ser adultos como nós”: eles são vistos como uma espécie muito diferente de pessoa, destinada a permanecer diferente “de nós” por toda vida. As diferenças entre “nós” (os velhos) e “eles” (os jovens) não são mais um problema temporário que vai se resolver e evaporar quando os mais novos tiverem (inevitavelmente) que encarar as coisas da vida (BAUMAN, 2010, p.64).

O dizer de Rute, em E11, expressa muitos sentidos. Entretanto, não se tem a pretensão de esgotar o dito, o não dito ou o dito nas entrelinhas do discurso. Ao dizer “eu acho que o pai hoje”, a professora denuncia a existência de outro tipo de pai no passado. Ao fazer esta separação alerta que o pai do passado era diferente (e sempre será diferente) do pai da atualidade no que se refere à aproximação do(a) professor(a), à amizade, à autoridade e à confiança ao(à) professor(a). Dizendo de outra forma, o(a) professor(a) era respeitado pelo pai, no passado.

A entrevistada Rute, em nosso entendimento, usa o aluno para responder um questionamento relacionado aos pais dos alunos. O fragmento “Eu acho que o pai hoje... com tudo isso, o aluno ainda é mais amigo do professor do que o pai” denuncia amistosidade, falta de aliança entre pais e filhos. Trata-se de uma relação de “luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica” (MACHADO, 2001, p. XV), que na perspectiva foucaultiana se constitui em poder. Ao priorizar o aluno como referencial, a professora sinaliza que o seu aliado na escola é o aluno, apesar dos conflitos existentes na relação professor/aluno. Nota-se, no dizer da professora Rute, a falta do outro: família do aluno no processo de construção da(s) identidade(s) desse sujeito. Por outro lado, o aluno é a base ou o elo da sua identificação com

a profissão docente, demonstrando por ele (o aluno) afetividade e de amizade, como estratégia de adesão e disciplina.

A expressão “bem mais fácil de lidar”, referindo-se ao aluno educado, em E 11, revela indícios de conflitos que interferem no seu modo de relacionar com a profissão, consigo e com o próprio aluno. Poder e resistência torna-se um perigo, neste contexto.

Acreditando que toda relação de poder se dá sob luta, ressalta-se que isso não impossibilita a afetividade entre professor-aluno, constituindo, na visão de Rute, como inseparável do processo ensino-aprendizagem, reconhecendo as experiências familiares. Com relação à afetividade, Wallon (1971) afirma que “a emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, [...] possui sobre o outro um grande poder de contágio” (p. 91), se concretizando em uma relação de poder-saber. Para esse autor, é possível atuar no cognitivo, via o afetivo, concepção compartilhada pela entrevistada Rute, excerto 11. E nesse sentido, Wallon (1971) sustenta a tese de que a dimensão afetiva influencia na construção da pessoa e do conhecimento.

Outra questão levantada por Rute está relacionada com a fase de adolescência do aluno, ao afirmar que “mesmo sendo adolescente, estando na fase de adolescência é muito mais viável a relação entre professor e aluno” (E11). A fala sinaliza para um estereótipo do adolescente como um corpo resistente à disciplinarização e controle. Para embasar a discussão afetividade e adolescência recorre-se aos postulados de Henri Wallon pelo fato de se perceber pontos de convergência entre seus enunciados e a AD.

A adolescência se constitui em uma fase que separa a criança do futuro adulto. Por se tratar de uma fase que demanda profundas alterações de ordem física, fisiológica e psíquica, conseqüentemente envolve atitudes e comportamentos, a adolescência<sup>41</sup> tem sido objeto de estudo e discussão. Trata-se de uma fase que envolve descobertas, descoberta de si por parte do próprio adolescente e a interpretação do outro que procura algo de si ou que nega o outro que faz parte de si, resultando em diferentes modos de ser do adolescente e sobre o adolescente. Em suma, trata-se de uma fase conflituosa onde o adolescente é objeto de estudo da Medicina, da Psicologia, da Psicanálise, da Educação e outras áreas científicas. A circulação do significado adolescência remete a significantes que conceitualizam e produzem

---

<sup>41</sup> Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (*adolescents*) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (*youth*), critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos. Usa-se também o termo jovens adultos para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade (*young adults*). Nas normas e políticas de saúde do Ministério de Saúde do Brasil, os limites da faixa etária de interesse são as idades de 10 a 24 anos (EISENTEIN, 2005, p. 6).

efeitos variados, inclusive na educação. Entretanto, há divergência quanto ao conceito de emoção e afetividade (WALLON, 1971).

Até o século XVII, a formação da criança era essencial a partir dos adultos e isso implicava no discernimento de fases intermediárias do desenvolvimento. As interações sociais entre gerações distintas contribuíram para o despertar e/ou o aguçar a consciência, a partir do outro, que começa na infância (de 0 a 7 anos) e se define na adolescência, que tem início aos 12 anos com a puberdade (WALLON, 1979) e na juventude, desencadeando emoções e interagindo no processo cognitivo, com implicações nos modos de identificação consigo mesmo e com o outro.

Relacionar o aluno educado como aquele do “querer apreender”, “querer ouvir” nos traz à tona a supremacia do(a) professor(a), historicamente considerado detentor(a) da verdade, do saber e do poder. A ideia de que o professor(a) fala e o aluno ouve e aprende nos reporta a uma educação conteudista e moderna. Por outro lado, pensa-se no avesso dessa situação que é a do aluno que não valoriza os ensinamentos da professora, o aluno que tem outros interesses que não estão na escola. Vale ressaltar a dimensão histórica da profissão docente e do papel do(a) professor(a) no aspecto pedagógico, sociológico e político. Importa, também, compreender o contexto arrolado nos tempos contemporâneos de intensos movimentos, de interesses diversos e flutuantes.

Ainda em E11, quando Rute profere “O aluno que ele é educado, que ampara que ajuda, que ele tenha valores, que saiba respeitar, esse aluno é bem mais fácil de lidar, mesmo sendo adolescente, estando na fase de adolescência é muito mais viável a relação entre professor e aluno” trata-se de alguém emocionalmente educado, um sujeito capaz de estabelecer uma relação viável. Tornar-se emocionalmente educado e aprender como sentir isso, implica aprender duas coisas inter-relacionadas. Aprender a sentir, em primeiro lugar, é desenvolver a capacidade de sentir a ampla extensão das emoções humanas, sentir todas as emoções, livre e profundamente; e aprender o que sentir é desenvolver respostas emocionais que são apropriadas a uma situação atual ajustada no tipo e na intensidade.

Em E12, Margarida apresenta um dizer particularmente cuidadoso, ao demonstrar que prefere não emitir sua opinião a partir dos pais dos alunos. Em “eles ficam falando que não sabem como o professor aguenta, diante da situação que eles veem”, a professora/gestora prefere usar o pronome “eles” ao invés de fazer uso do “eu”, em primeira pessoa, se distanciando, marcando linguisticamente que não faz parte do grupo de professores(as). Entretanto, parece concordar com os pais que a vida do(a) professor(a) é difícil. O dizer

sinaliza para o cuidado de si, em não se comprometer pelo que diz a respeito do(a) professor(a) e da profissão docente.

O emprego do pronome “eles” pode ser analisado como elemento de indeterminação do sujeito e pode sugerir um termo significando afastamento do suposto problema. O dizer da gestora indica, também, uma hierarquização ao demonstrar em sua fala uma separação entre “eu” e “eles”, deixando implícito que cada um assume um lugar diferenciado, adotando uma forma linguística de não falar pelos pais e sim, dizer o que dizem os pais dos alunos (ALMEIDA, 1992). Trata-se de marcas de subjetividades. A partir do dizer da professora há indícios de que ela procura resistir ao “outro” constituindo o seu “eu” ao mesmo tempo em que apresenta o ‘outro’ constituindo o seu dizer. O falante da língua faz uso de diferentes recursos linguísticos os quais lhe conferem poder de argumentação.

A seguir, apresenta-se mais uma imagem: a imagem da imagem do professor sobre a sociedade.

### **5.1.3 A imagem da imagem: o que o professor imagina que a sociedade/opinião pública pensa dele**

Interessante o que aconteceu ao escolher os dizeres dos(as) professores(as) sobre a opinião pública. Percebe-se, imediatamente e de forma marcante, a tessitura da política, a ser abordada no item 5.2 que trata da governamentalidade, no subeixo da memória. Apesar dos dizeres estarem impregnados da vertente política, discutida no subeixo da memória, optou-se por mantê-los neste eixo por se tratar, também, de uma imagem que os respondentes apresentaram. Quando se perguntou aos entrevistados que tipo de professor era aprovado pela opinião pública ou a sociedade, responderam:

**E13, Alice:**

O bom professor é aquele que enche o aluno de conteúdos.

**E14, Raquel:**

Eu não vejo nada que considero para valorizar o professor aqui. Por exemplo, é valorizado aqui, não o bom professor, mas aquele que faz um projeto para mostrar para o povo.

**E15, Rute:**

O que aprova.

**E16, Greg:**

Um professor que tenha frequência e que gere aprovação.

Relaciona-se a opinião pública à esfera do biopoder, como um elemento do mecanismo de poder, constituída em grupo ou sociedade. Ao mesmo tempo em que ela torna-

se unidade de medida de poder, ela também age como poder no sentido de regulação e da regulamentação. A “opinião pública” funciona como “olho” que enxerga pela ótica da governamentalidade. Nesse contexto, Foucault (2000 -1979) argumenta que:

Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como o definem os juristas); não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de "população". A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento [final do séc. XVIII e início do séc. XIX] (FOUCAULT, 1979, p. 292-293).

Biologicamente regulamentada, ela (a sociedade) reproduz de alguma forma as leis que agem sobre a população. A sociedade que emite a opinião pública exerce poder de vigilância e isso, como efeito de poder, o autocontrole dos gestos e de atitudes dos indivíduos, e aqui incluímos os nossos entrevistados. De modo geral, os dizeres dos entrevistados destacam o aspecto quantitativo ao fazerem menção às materialidades “conteúdos” e “aprovação”. São nítidas, nesse momento, as políticas educacionais interferindo nos modos de identificação dos(as) professores(as). Por outro lado, percebe-se que a política de promoção do aluno é algo contraditório e foco de resistência por parte dos(as) professores(as).

Analisando E13, as materialidades “enche” e “conteúdo” ditas por Alice merecem destaque. Percebe-se um ar de reprovação e crítica nas palavras da professora. Ao se fazer uso dos dicionários, encontrou-se inúmeros significados para o termo “enche”, do verbo encher, de origem latina. Dentre os vários significados, selecionou-se ‘tornar cheio’ e ‘ocupar todo o espaço’. Primeiramente, se pensou no ‘tornar cheio’ como completando algo que pode ser complementado. O ‘ocupar todo o espaço’, foi pensado em algo vazio e que pode ser preenchido. O “conteúdo”, é percebido pelo aspecto da quantidade e é justamente o conteúdo o algo que deve preencher o vazio: a mente dos alunos, conforme a afirmação da professora. Caso a mente esteja ocupada é necessário o esvaziamento para que seja preenchida com o conteúdo escolar. Não está em questão a qualidade, mas sim a quantidade.

No excerto<sup>14</sup>, o recorte “Eu não vejo nada que considero para valorizar o professor aqui”, ao usar a dupla negação, “não” e “nada” (pré-verbal e pós-verbal), onde o pré é enfraquecido pelo pós-verbal, o “nada” parece significar mais que isso, parece haver algo considerado como insignificante para a professora, um nada. Essa ideia foi reforçada pela professora ao mencionar algo que ela não considera valorização e sim, espetacularização ao emitir seu parecer afirmando se tratar de uma forma de “se mostrar”. A professora Raquel não se identifica com essa política de valorização do(a) professor(a) e o seu dizer sinaliza para

duas questões: competitividade *versus* competência ligada ao “bom professor”/“aquele que faz projeto para mostrar para o povo”. Acredita-se também que a materialidade ‘povo’ faça muito sentido para a professora porque não se trata de um povo qualquer e sim de um grupo específico.

Na materialidade posta, “[...] mas aquele que faz um projeto pra se mostrar”, fica explícito que essa professora se sente afetada pelo discurso de valorização que circula no município onde trabalha e reside. Nas entrelinhas do não dizer, nota-se um fio de ressentimento, uma forma de resistência a um projeto ligado à fama, ao espetáculo, não compartilhado por Raquel. Por se configurar em um regime de verdade, a forma como os(as) professores(as) são avaliados(as) e bonificados(as), embora não aceita pela professora, tornou-se um fato que habita no seu imaginário de professor(a) ideal, sustentado em outro momento quando foi questionada sobre a valorização do(a) professor(a), Raquel proferiu “Eu não vejo nada que considero para valorizar o professor aqui. Por exemplo, é valorizado aqui, não o bom professor, mas aquele que faz um projeto para mostrar para o povo”. Por outro lado, a fala traz à tona uma metodologia aceita e efetivada que é a pedagogia de projetos que se constitui em um regime de verdade em ambiente de trabalho, embora tenha outro fim, que é a premiação pelo melhor projeto.

Em E15 e E16, Rute e Greg relacionam a imagem pública do bom professor à aprovação do aluno. O(A) bom (boa) professor(a) precisa cumprir a carga horária de trabalho ressalta Greg. Ambos os entrevistados apontaram para questões norteadoras das ações e normatizadas pelos dispositivos legais. A frequência dos profissionais da educação está disciplinada na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e em Parecer CNE/CEB.

A frequência do(a) professor(a) na escola transita pelos direitos e obrigações dos alunos e dos profissionais da educação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O Parecer CNE/CEB Nº: 19/2009 disciplina essa questão, estabelecendo a carga horária mínima a ser cumprida. A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 24, inciso I, disciplina que a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada com carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Argumenta-se que o dizer de Greg, em E16, sinaliza que não basta aprovar e cumprir a carga horária exigida para ser um bom professor. Sabe-se, que o(a) professor(a) enfrenta desafios constantemente, mas um (uma) bom(boa) professor(a) procura vencê-los. Não bastam os conteúdos aprendidos na formação inicial, nas licenciaturas, é preciso ter as técnicas para utilizá-los, é ter uma formação de qualidade. A formação do(a) professor(a) é

ininterrupta. É necessário possuir habilidade para despertar o aluno, aguçar curiosidades e manter grau de relação de respeito, confiança e parceria entre professor(a)/aluno, reconhecendo-se e valorizando a autoridade e autonomia do(a) professor(a). Por outro lado, o(a) professor(a), assim como o aluno, precisa ser valorizado economicamente e socialmente, sentir-se confortável e seguro(a) para desempenhar as suas funções pedagógicas. A concepção de bom (boa) professor(a) está na dimensão de práticas bem sucedidas.

Segundo Cunha (1989), o "bom professor" é aquele que "deu certo", ou seja, o(a) professor(a) que atenda às necessidades do aluno, da instituição será considerado bom. Percebe-se, nesse caso, a expressão de valor com base em referenciais. A autora, em pesquisa realizada, destaca as habilidades de ensino de um(uma) bom (boa) professor(a) pode ser agrupada em: organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem.

A discussão, a seguir, versa sobre as imagens que os professores fazem deles/autoimagem.

#### **5.1.4 A autoimagem: a imagem que o professor tem dele mesmo**

Após levantamento da imagem que o(a)s professores(as) têm sobre o que e a sociedade/opinião pública que ele constrói como sendo do outro para ele, investigou-se qual a imagem que os entrevistados fazem dele, ou seja, do(a) professor(a) na contemporaneidade. As respostas dadas apontam para diferentes vertentes, direcionadas para os aspectos: profissional, pedagógico, político e social, conforme se pode observar nos excertos seguintes.

**E17, Raquel:**

Uma pessoa responsável. Tem muitos professores responsáveis, ainda. Mas, a gente sabe que tem alguns que precisam mudar.

**E18, Rute:**

Quem é o professor hoje? Eu digo que é uma figura desgastada, cansada, doente, estressada. Os desafios dele é vencer tudo isso e entrar na sala e conseguir promover algum aprendizado no aluno que já vem de casa, coitado, sem esperança.

**E19, Greg:**

É lógico que hoje existe uma desvalorização dos docentes em relação a períodos anteriores. Mas, eu acho que atualmente se busca esse resgate da importância desses profissionais. É um processo árduo.

**20, Stela:**

É difícil assim, ser professor por conta de tantas coisas acontecendo no mundo. O professor, dentro da sala de aula, ele perdeu aquela identidade, aquela coisa do professor representar alguma coisa para o aluno. Acho que o professor deixou de representar alguma coisa importante para o aluno.

Então, banalizou a questão de como trabalhar com esses meninos porque o respeito, eu percebo que acabou o respeito na relação professor/aluno.

**E21, Alice:**

Nós deveríamos ser bem remunerados porque não existe nenhum advogado, juiz, médico, político corrupto e nenhum político honesto que não tenha sido orientado pelo professor, não tenha intermediário. [...]. Nós professores não estamos preparados [...] para receber esses alunos. Nós temos mais é cobrança, alguma coisa que acontece na escola, ameaçar o professor de levar para o Fórum, inclusive pelos próprios pais, que vai levar para o conselho tutelar.

**E22, Margarida:**

Eu vejo que precisa melhorar, em todos os aspectos.

Percebe-se preocupação desses sujeitos em não generalizarem as respostas, procurando não responderem de/por outro lugar e sim responderem pelo espaço que conhecem ou que imaginam conhecer, por receio de se comprometer através do discurso. Essa afirmação está embasada na incompletude discutida por Orlandi (2012, p. 88), que explica este termo como “o lugar do possível, do irrealizado, do vir a ser, do sentido outro – indica que o sentido não se fecha, assim como o sujeito também é itinerante/errante”.

No dizer da professora Raquel, em E17, ‘responsabilidade/irresponsabilidade’ se constitui como uma marca na profissão docente e vislumbra-se possibilidade de ir além do que foi dito, ao se fazer esta análise. Entre o dito e o não dito existe uma fenda visível para uns e invisível para outros, no momento em que se considera que a interpretação envolve mobilização de conceitos e essa escolha é particular.

A partir de um sentido pré-construído os gestos de interpretação são elaborados (ORLANDI, 2012). Assim, a imagem que Raquel tem do(a) professor(a) faz transparecer um atributo que ela julga especial e essencial que é a responsabilidade, dita através da expressão responsável. Aliás, a professora demonstra uma memória discursiva recorrente em que o(a) professor(a) sempre foi considerado(a) responsável e responsabilizado pela educação, embora a palavra “responsável<sup>42</sup>” possa ser usada com sentidos diferenciados.

Na perspectiva da AD, interpretou-se o dizer da professora Raquel a partir da materialidade “ainda” como uma exceção no que se refere a “muitos professores responsáveis, ainda”, sinalizando para a existência de professores não responsáveis. Ao afirmar que “alguns precisam mudar” evidencia que professores responsáveis são maioria, a partir da relação muitos/alguns. Além disso, o não dito nos levou a pensar que o(a) professor(a) também

---

<sup>42</sup> Que responde pelos próprios atos, ou pelos de outrem; que responde legal ou moralmente pela vida, pelo bem-estar, etc, de alguém que busca cumprir suas obrigações ou deveres; que é causa de algo (Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Aurélio Júnior).

contribui para a (des)valorização docente via (ir)responsabilidade. Em outras palavras, a depreciação do papel do(a) professor(a) na/pela sociedade, também, tem a ver com algumas práticas de professores(as).

Em E18, o sujeito Rute apresenta uma imagem do(a) professor(a), inicialmente usando a expressão metafórica “figura”, acrescentando termos predicativos “desgastada, cansada, doente, estressada”, sinalizando para uma profissão espinhosa constituída em um espaço de luta, de guerra, da relação conflituosa e da angústia que permeiam o espaço físico e social do(a) professor(a). O termo figura nos traz à mente algo desenhado, produzido e sem poder de movimento. O emprego do verbo “vencer”, em “os desafios dele é vencer tudo isso” parece denunciar o jogo (de poder e de saber), a luta e os conflitos a que estão submetidos os(as) professores(as) e também os alunos. Ao mencionar “o aluno já vem de casa [...]”, Rute parece amenizar a fraqueza da escola e, ao mesmo tempo, incluir a família e a sociedade no cenário educacional, na formação de valores, na apreensão de sentidos e de significados.

O recorte discursivo, em E18, deixa transparecer que professor(a) e aluno são vítimas, talvez de políticas públicas que estabelecem as diretrizes que norteiam e definem a educação, mais precisamente o processo ensino-aprendizagem, além de questões estruturais no seio familiar ao proferir termos, tais como: “[..] aluno que já vem de casa, coitado, sem esperança ... [ ]” e “[...] figura desgastada, cansada, doente, estressada [...]”, referindo-se ao(à) professor(a). Nesse momento, o não dito revela a fragilidade do(a) professor(a) ou pensando na generalização, a fragilidade da escola, ao mencionar que o desafio do(a) professor(a) é conseguir promover “algum” aprendizado, um mínimo ou o (in)suficiente para o aluno e isso causa angústia no(a) professor(a).

Destarte, fica implícito que os problemas mencionados via predicativos que envolvem o(a) professor(a), provavelmente, são decorrentes do excesso de trabalho e/ou da situação no/do trabalho e isso reflete na condução do fazer escolar, no processo ensino-aprendizagem, compromete a qualidade do ensino e interfere no modo de identificação do professor com a profissão docente. Por outro lado, a recompensa primordial do(a) professor(a), a partir da análise do dizer de Rute, está na possibilidade de aprendizado por parte dos alunos, se constituindo em desafio a ponto de esquecer suas próprias adversidades e centrar no eixo principal: aprendizado do aluno desamparado “(o coitado)”, que precisa do(a) professor(a) para mostrar o bom caminho e que não é responsável (totalmente) pela crise da educação.

Em E19, Greg demonstra um fio de esperança no que se refere à valorização do(a) professor(a), embora ele acredite que seja algo que se alcance paulatinamente e com muito esforço. Outra marca discursiva do professor se dá quando faz uso da expressão “é lógico

que”, e que põe em evidência que a desvalorização do(a) professor(a) é algo evidente e supõe que ele e o interlocutor (a pesquisadora) sabem dessa verdade. É como se o professor Greg se não tivesse dúvida e também, ninguém pudesse duvidar deste fato.

A professora/gestora Stela, em E20, revela que dá muito trabalho ser professor(a) no contexto contemporâneo. Esse dizer pode significar que o(a) professor(a), talvez, não esteja preparado para cumprir uma função tão diferente da que foi preparado(a) ou estava acostumado(a). Esse dizer faz sentido na medida em que se pensa na flexibilização do(a) professor(a) exigindo que ele exerça vários papéis, no âmbito de sua profissão, tais como: professor(a), psicólogo(a), amigo(a), pai/mãe, dentre outros.

Quando Stela diz: “o professor, dentro da sala de aula, ele perdeu aquela identidade, aquela coisa do professor representar alguma coisa para o aluno”, entende-se que, para a professora, a perda de identidade está associada à questão do desrespeito e/ou da indisciplina por parte do aluno. Tal desrespeito sinaliza para a desvalorização do professor e da profissão docente, afetando o modo de identificação do professor com a profissão docente. O(a) professor(a) se sente desprestigiado e desrespeitado, talvez pelo seu maior aliado, o próprio aluno. Sinaliza, também, que a identificação está condicionada ao que o(a) professor(a) representa socialmente.

Stela aborda uma questão polêmica, nos tempos atuais, que é o respeito. Quando ela diz “acabou o respeito”, ela se mostra fragilizada. Traz à memória algo importante, mas que foi perdido, algo que sustentava a profissão docente, mesmo que não fossem bem remunerados, expressando, nesse momento, o seu imaginário. O respeito permite um equilíbrio das normas e regras de convivência entre alunos e professores, entre professores e família dos alunos, entre professores e gestores, entre sociedade e professores, uma vez “que se concretiza o fenómeno da interação: quando duas pessoas ou mais se encontram numa relação face a face, estão constantemente a interpretar os seus actos e os das outras pessoas, e a reagir em função dessa interpretação” (AMADO E FREIRE, 2001, p. 10).

Em E21, Alice faz um desabafo e demonstra a sua insatisfação com os problemas a que os(as) professores(as) se submetem no exercício da profissão docente. O primeiro ponto abordado pela professora foi a questão salarial, destacando a desvalorização econômica, fazendo uma lista de motivos que justificaria o reconhecimento e a valorização. A professora assevera negativamente que não existe nenhum profissional sem que preexista um(a) professor(a) na intermediação da formação, conforme o dizer: “Não existe nenhum advogado, juiz, médico, político corrupto e nenhum político honesto que não tenha sido orientado pelo

professor”. A formação de professor é importante porque se trata de uma profissão em que seus profissionais estão presentes na formação de todos os outros profissionais.

Analisando o dizer da professora Alice, em E21, percebendo o seu mal-estar em um contexto de ameaça e de opressão psicológica, fica-se a pensar que o(a) professor(a) convive com ameaças, no momento que diz “nós temos mais é cobrança, alguma coisa que acontece na escola, ameaçar o professor de levar para o fórum, inclusive pelos próprios pais, dizendo que vai levar para o Conselho Tutelar”. Psicologicamente e fisicamente, pode-se pensar que alguns dos entrevistados se sentem prejudicados, como corpos condenados e corpos sufocados. O dizer sugere, também, que o(a) professor(a) precisa de mais ajuda, de parcerias, de valorização, de modo geral.

Um discurso diferente pode ser observado no dizer de Margarida, em E22, ao revelar, implicitamente, sua insatisfação com o desempenho do(a) professor(a), ao proferir “precisa melhorar”. Nota-se que Margarida fala de um contexto e, é a partir daí que esta produz o seu texto. O uso do verbo “precisar” indica um efeito argumentativo, uma prescrição, segundo o dizer “Eu vejo que precisa melhorar, em todos os aspectos”.

Em E21 e em E22, destacam-se dois verbos considerados modais: “deveríamos”, dito por Alice e “precisa”, ditos por Margarida, nos respectivos excertos. *A priori*, os referidos verbos estão associados à vontade e/ou necessidade dos sujeitos que os mencionaram. Assim, podem ser interpretados de forma variada e produzir diferentes sentidos. Nesse sentido, “precisar” torna-se relativo da ordem de quem fala. Os termos semânticos, “deveríamos” e “precisar”, anteriormente destacados, se referem a “desejos” da professora diante da desvalorização econômica e social da profissão docente.

Analisando os dizeres do professor e das professoras encontra-se argumentos para inferir que os sujeitos são constituídos na/pela falta, sujeitos que dizem a partir de uma ideologia. O(a) professor(a) fala sempre de um lugar histórico, que se desloca e o constitui como “um sujeito múltiplo, descentrado e faltoso, cujas palavras sempre lhe escapam, embora lhe pareçam controláveis e contornáveis” (CAVALLARI, 2011, p. 126). Nessa perspectiva, concebe-se a linguagem constituída no interior e exterior, no nível do inconsciente e do consciente, o que a torna opaca e heterogênea, onde discurso e sujeito podem ser considerados inseparáveis, embora sendo um discurso que não é exclusividade. Um discurso que falha, que esconde e se revela. Nesse sentido, considera-se que:

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista de interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos

enunciados, com o efeito do interdiscurso induzindo nesse regime, sob a forma do não dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro) (PÊCHEUX, 2011, p. 291).

Essa afirmação nos leva a refletir que o sentido não está na palavra em si. Ele (o sentido) depende da ideologia de sujeitos que ocupam diferentes posições, que são filiados a uma memória discursiva/histórica, constituído sempre pelo movimento da língua que o reformula através de discursos. O discurso é sempre outro, dito de outra forma, pelo mesmo ou por outro(s) sujeito(s).

A seguir, mais uma imagem discutida em um dos subeixos.

### 5.1.5 A imagem dos modos de identificação

Embora se entenda que toda a análise empreendida até o momento se refere aos modos de identificação do professor, considera-se pertinente apresentar alguns excertos oriundos da entrevista nos quais o professor responde diretamente sobre a questão da identidade<sup>43</sup>. Quando pedimos aos (às) professores(as) que tecessem comentários sobre a identidade do professor, na atualidade, obteve-se as seguintes respostas:

**E23, Alice:**

O próprio professor está perdendo sua identidade. Porque, talvez, pela minha idade, pelo tempo que eu comecei a trabalhar, me modernizei sim. Mas, o professor está perdendo sua identidade de coisas que ele banaliza. Por exemplo, eu vejo professor sentado na carteira que ele próprio está trabalhando [...]. Eu acho que o professor tem que ter posição até no sentar, se a educação é um conjunto[...]. O próprio professor se desvaloriza [...], nas vestes [...], perdeu sua identidade.

**E24, Rute:**

Eu acho assim, que na questão da identidade nossa, uma coisa importante que eu acho na formação da identidade de qualquer profissional é ele estudar, buscar, inovar e de certa forma o professor, não é que ele é acomodado, ele é muito atarefado. Trabalha 40, 60, 80 horas, Deus que me livre, eu não quero! Tem professor que trabalha 80 h, então, o que produz de bom um professor que trabalha 80 h porque ele não é super-homem, não é uma super mulher que trabalha com 5, 6, 7 disciplinas.

**E25, Greg:**

Os professores estão desestimulados, em sua maioria. Minha maior preocupação é com esses profissionais que estão entrando no mercado agora e recebendo essa carga, então são muito poucos que vão.

---

<sup>43</sup> Na entrevista, fizemos uso do termo 'identidade' porque não havíamos coletado dados que possibilitassem falar em 'modos de identificação'.

**E26, Stela:**

Eu acho que há um equívoco igual ao papel do coordenador. O coordenador é o faz tudo da escola. O professor é um faz tudo, tudo recai sobre ele. [...]. O professor também é assim: ele precisa ser psicólogo, ele precisa ser artista, ele precisa ter ‘N’ profissões na profissão dele, até pai, o professor tem que ser.

Os dizeres do professor e das professoras, anteriormente discriminados, transitam pelas questões da conduta e da contraconduta, nos aspectos pessoal e profissional. Cada dizer produz vários sentidos.

Alice, em E23, relaciona a perda da identidade com posturas do(a) professor(a) o qual foi e ainda é considerado modelo, por mais que os discursos acerca do(a) professor(a) sejam outros ou o mesmo, em alguns aspectos. Sentar na carteira é o mesmo que dizer sentar na mesa do professor. Para algumas pessoas, isso é uma falta grave enquanto para outros é considerado comum, o que dita a regra é o contexto em que o ato acontece. Maneira de sentir e modos de se vestir são considerados requisitos importantes no jeito de ser e estar na profissão docente e isso é histórico, são marcas do passado que se mantêm vivas na memória.

Segundo Rute, em E24, a base para a identificação com a profissão docente está na formação e na qualificação profissional, revelada nas materialidades de ação estudar, buscar, inovar – sobre as quais foram feitas associação com a performance do(a) professor(a) e com a eficácia (inovar), típica do discurso neoliberal. As materialidades “super mulher e super homem” nos reportam a heróis e imediatamente pensa-se na ficção. O Dicionário Michaelis disponibiliza apenas o significado de super-homem, fazendo referência a pessoas com faculdades extraordinárias, superior ao nível humano. Para nós, imagina-se “super mulher” neste mesmo nível.

No contraponto do dizer da professora Rute “o que produz de bom um professor que trabalha 80 h porque ele não é super-homem, não é uma super mulher que trabalha com 5, 6, 7 disciplinas?” presencia-se alguém comparar o(a) professor(a) a um super-herói/heroína. O cantor Gabriel o Pensador, em sua música intitulada ‘175 Nada Especial’<sup>44</sup>, canta os

---

<sup>44</sup>[...] E eu percebi que o trocador ficou fazendo careta/ Prum coroa que passou por debaixo da roleta/ Era um senhor de óculos, barba branca... Ei Peraí (Ei professor O quê que o senhor tá fazendo aqui? Quê que houve? Foi assaltado? Perdeu o dinheiro?)/ -(Não ... É ... sabe o quê que é ... Eu já gastei o salário inteiro)/ Hm Hm mudei de assunto ele já tava encabulado/ No meio do mês o salário dele já tinha acabado/ Era o meu ex-professor da escola(Coitado)/ Tá fudido e mal pago Daqui a pouco tá pedindo esmola/ Ele é um mestre Um baú de sabedoria/ Esse num é o valor que um professor merecia/ Profissional de primeira importância pro nosso futuro/ Ninguém mais quer ser professor pra num viver duro/ E ele desceu em outra escola pra dar mais aula/ (É que eu trabalho nos três turnos Chego em casa e ainda corrijo prova) - Tchau professor - (Tchau Pensador)/ Desceu mais um trabalhador que tá numa de horror/ Mas esse rap não é sobre nada especial/ É o rap do 175 que eu peguei na central [...] (trecho da música “175 Nada Especial, letra e música de Gabriel o Pensador - <http://letras.mus.br/gabriel-pensador/65376/>)

problemas da educação, do aluno e do professor, criticando o ensino brasileiro. Na letra da música percebe-se humilhação da parte do(a) professor(a). Em entrevista, o cantor diz que o professor é herói, “um herói do dia-a-dia”, pela dedicação e pela superação. A música produz vários efeitos de sentidos. O fragmento “5, 6, 7 disciplinas” traduz uma questão de gerenciamento, uma vez que o certo seria não se aceitar trabalhar com a variedade de disciplina, no entanto, é necessário em algum momento, para o(a) professor(a) e para o gestor acomodar o quadro de pessoal, comprometendo assim o aspecto pedagógico.

Quando Rute diz “não é que ele é acomodado, ele é muito atarefado” projeta-se uma imagem de que em algum lugar alguém considera o(a) professor(a) acomodado(a), a ponto da entrevistada fazer uma defesa nessa causa, afirmando se tratar de sobrecarga de atividades na docência, em tempos que exigem intensa flexibilidade.

Os professores não têm estímulo na profissão docente, relata Greg, em E25. Imagina-se em estímulo ligado à valorização social e econômica. A materialidade “mercado” atribuída à educação faz parte do *pool* de marcadores típicos do neoliberalismo, o qual inseriu a educação no patamar de mercado e impondo novas e velhas regras no sentido de promover o desenvolvimento das nações. Para isso, todos os segmentos da sociedade cuidaram de se enquadrar e assumir como necessárias. Se a situação está ruim para os que se encontram na profissão, pior será para a geração futura. Outra ideia é que poderá faltar profissionais na docência, devido à “carga”, algo difícil de suportar. Esse excesso, “carga”, pode ser, também, pensado em flexibilização que significa estender e isso nos faz pensar em profissionais que se esticam para dar conta do trabalho, de suas obrigações e também obrigações que não suas.

É nessa flexibilidade do(a) professor(a) e dos profissionais da educação que Stela insere o seu dizer, fazendo uso da materialidade “faz tudo”. Pensa-se que o “faz tudo” provoca estresse do corpo que pode não suportar os excessos ou não saber acomodá-los e romper os fios que o mantém ligado e direcionado ao seu papel social e político, na condição de profissional. O uso do equívoco em “Eu acho que há um equívoco igual ao papel do coordenador”, no dizer de Stela, em E26, materializa um efeito de sentido a respeito do papel ou tarefa do(a) professor(a) como algo que não se sabe mais, como algo equivocado. Ser professor(a) é se identificar de diversos modos: em ensinar, em fazer o papel de pai, em fazer o papel de mãe e em assumir o papel de cuidar. É um ‘faz tudo’ que não é ‘realmente’ quem ele é.

Encerra-se aqui o subeixo ‘retrato’ e discutir-se-á, a seguir, mais um subeixo a ser abordado ‘Memória da profissão docente’ a partir de relatos de fatos das suas vidas os quais têm ligação com a profissão docente.

## 5.2 Memórias da Profissão docente: “Profissão de risco”? Os fios, os pontos, os nós e os laços



Figura 16. Tecendo Ideias  
<http://www.tecendoideias.com.br/>

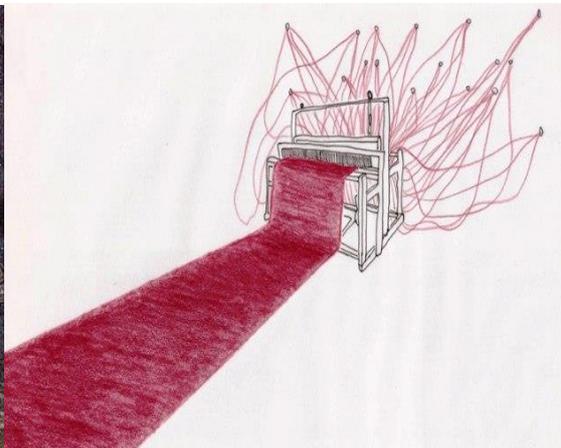


Fig. 17. Tear manual  
<http://www.tecendoideias.com.br/>

Tecer as discussões nesta pesquisa, ouvindo professores(as) desabafarem acerca da profissão docente, relatando os caminhos íngremes, os percalços, os sonhos e os pesadelos, os amores e os desamores, algumas declarações causou impacto. Inquieta, por mais que se saiba do sentimento de angústia dos professores(as), ouvir professores(as) revelarem os nós e os laços que amarram e entrelaçam cada um e todos, por meio dos seus dizeres sobre a profissão docente: “Eu vejo professor como uma profissão de risco e eu não escolheria uma profissão de risco”; “Falei com minhas filhas que colocassem uma barraca de fato na feira e não fossem professoras”; “Antes, o professor era um profissional, hoje ele é um professorzinho, um coitado”. Estar na profissão docente implica estar em constante estado de risco, suscetível a: ser desrespeitado(a), ser desvalorizado(a) econômica e socialmente, é estar vulnerável a doenças físicas e psicológicas. Em suma, ser professor(a) é estar convivendo com o perigo, correndo riscos e estar resistindo à profissão, segundos os dizeres dos professores que integraram esta investigação.

Dos seis sujeitos entrevistados e escolhidos para compor o *corpus* dessa pesquisa, cinco afirmaram que o acesso à profissão docente ocorreu de forma circunstancial, sempre influenciados por alguém ou por falta de opção. Apenas um sujeito (gestor) afirmou estar na profissão por vocação e não teve influência externa para a escolha. Quatro professoras revelaram desejo de abandonar a profissão, embora deixando transparecer que continuarão nessa profissão por falta de opção e outros motivos, como a idade. Um dos entrevistados afirmou querer permanecer na profissão, embora tivesse outros planos para a sua carreira,

sendo que, atualmente, este professor está fora da sala de aula, assumindo cargo, por indicação política, na Diretoria Regional de Educação. Uma das professoras (gestora) não pertence ao quadro efetivo de pessoal da educação, no momento da entrevista estava assumindo cargo político e hoje não atua mais na rede. Esta professora afirmou que escolheria a profissão docente, novamente.

Nesta segunda parte da análise, escolheu-se como eixo norteador a memória subdividindo em seis subeixos ou regularidades que transitam na memória do professor: 1 Da memória – o acesso à profissão; 2 Da memória – do retorno à profissão; 3 Da memória – o mal estar docente; 4 Da memória – governamentalidade e biopolítica; 5 Da memória – a profissão docente entre a valorização e a desvalorização; 6 Da memória – a formação do(a) professor(a)

### 5.2.1 Da memória: o acesso à profissão

No tear do discurso os dizeres constroem as relações de poder e de saber e vão tecendo os fios discursivos, fazendo um percurso não linear, construindo e transformando, esquecendo e lembrando. No decorrer das entrevistas pode-se perceber fios, por vezes arrebitados da história de cada professor(a) por nós questionado, outros fios que se mantêm acomodados na memória desses(as) professores(as), fazendo parte das suas histórias de vida. O acesso à profissão docente se constituiu de forma singular entre os entrevistados e até para os(as) próprios(as) professores(as) são fatos e momentos que não se repetem. Na urdidura da trama, indagou-se sobre como começou a carreira docente de cada um(a) e aqui compartilha-se os dizeres.

**E27, Rute:**

Engraçado isso... Eu me lembro que quando eu era pequena, tinha cinco anos. Lá, tinha uma senhora chamada de Doninha, né? E ela me dizia que era para eu não me formar em professora porque toda professora casava mal casada, casava com homem preguiçoso, trabalhava muito para sustentar vagabundo. Eu não casei... Rsss, mas fui ser professora... Mas... Eu não casei. Acho que tem um tanto de verdade, pois passando eu descobri que tem muitas verdades, não é nem sempre, mas pelo menos em nossa região aqui se tem um pouco de verdade. Mas, eu não queria ser professora quando eu era pequena não, fui ser por falta de oportunidade mesmo.

**E28, Alice:**

Era o meu sonho... Era sonho mesmo... Se não fosse professora, se eu não tivesse vivido isso, eu seria hoje uma pessoa frustrada. Se eu não conhecesse a realidade do professor... Hoje, não.

**E29, Greg:**

Isso é um fato interessante. Eu tenho um tio, por parte de mãe, que é professor. Quando eu ia visitá-lo em Salvador, me mandava corrigir as provas dos alunos dele. A partir daí eu fui desenvolvendo o gosto. Como eu sou professor porque eu gosto.

**E30, Stela:**

A minha irmã mais velha, que já era professora e pagou até a inscrição no vestibular. [...] Toda a minha família foi a favor, meu pai, minha mãe... Eu era tão nova, eu era tão novinha.

**E31, Margarida:**

Aos 22 anos de idade, por vocação.

Sou comunicativo, facilita. A sala de aula é um ponto de comunicação. Eu

O dizer de Rute, em E27, expressa uma variedade de sentidos a partir da imagem que foi formada sobre “professora”, por parte da senhora e por parte da criança (pois a professora tinha cinco anos na época), o que sugere uma interferência na identificação com a profissão docente. Percebe-se no ocorrido uma marca forte - a materialidade mal casada - a ponto da professora ir buscar no passado a desmotivação mesmo antes de ingressar na carreira docente. Nota-se, então, a imagem de que professora é mal casada ou em outras palavras, professora é arrimo de família e isso incomodava a senhora Doninha e incomodou a menina que se tornou professora.

O excerto da professora demonstra a existência de diferentes lugares ou espaços físicos, diante do uso da expressão “lá” e “aqui”: (lá) no passado, professora casava mal e “aqui” (hoje), ainda ocorrem casos de professora mal casada, embora ela mencione exceções. Ao usar o verbo no tempo pretérito – “casava” – a professora faz alusão ao passado, embora faça questão de afirmar se tratar de algo que continua acontecendo, ela faz questão de delimitar o espaço de ocorrência e evitar generalizar.

Quanto aos termos/advérbios utilizados no excerto 27 – “lá” e “aqui” – são considerados por Maria Helena Neves (2002) como categorias dêiticas pela relação de tempo e espaço que podem significar. Verdade que os termos precisam ser analisados segundo o texto e o contexto, a posição em que estão inscritos na fala: o “aqui” está relacionado ao substantivo (região), mas também nos permite pensar no tempo, de onde a professora fala - hoje, nos dias atuais. Esses dois termos nos remetem à memória, podendo representar uma dicotomia na argumentação. Em suma, os significados e sentidos não são estanques.

Os dizeres são sempre carregados de outros dizeres que permanecem vivos, inconscientemente, embora guardados. Nota-se, no dizer de Rute, assim como em todos os dizeres, que:

O que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por quê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido” (CORACINI, 2007, p. 59).

A professora deixa transparecer preocupação ao estabelecer relação com o casar e ser professora, ao dizer “Eu não casei, mas fui ser professora”, o que pode demonstrar frustração e alívio, ao mesmo tempo, ao reforçar que não havia casado mal. Percebe-se, na fala da professora, um falar de si próprio e um falar a si próprio. Por outro lado, ficam latentes as marcas deixadas a partir de um discurso que, de alguma forma provocou conflitos, resistências e deslocamentos na professora.

A manifestação verbal, neste caso, resultou da memória individual e coletiva, considerando que casamento de professora tem sido questionado no que se refere à capacidade de arcar com as despesas do lar e ao caráter do cônjuge. O efeito de sentido de que “professora casa mal” foi posto em evidência, pela professora Rute a partir de um fato marcado em sua memória. O curioso é que esse discurso, realidade ou não, está relacionado à professora e não ao professor, deixando transparecer uma questão de gênero, questão esta que não se constitui em algo recente e sim, desde a gênese da educação no Brasil, assim como em outros países.

Assim como a profissão docente, o gênero feminino/a mulher sempre esteve na trama discursiva enfrentando rótulos e buscando um lugar de destaque e reconhecimento nos campos social e profissional. Ao longo dos anos foram disseminados ideologias e valores que influenciaram em aspectos culturais e sociais, contribuindo para a ascensão da mulher ao mercado de trabalho, servindo também, para classificar, rotular, definir, separar e discriminar esse gênero. Selma Pimenta (2001) associa o ingresso da mulher na profissão docente às estratégias do Estado, de cunho econômico e político, essencialmente. A mulher professora, no século XIX, foi vista por homens de baixo poder aquisitivo como uma “chance de melhorar suas condições econômicas, porque somente essas mulheres trabalhavam e ganhavam salários, e casando com elas, essa remuneração somaria a sua renda” (NEVES; CAETANO, 2011, p. 5). Dessa forma, o discurso sobre profissão docente e casamento de professora foi produzindo efeitos de sentidos ao longo dos anos.

O discurso da falta e/ou da falha foi percebido em E27 pela falta de um cônjuge, significado pela repetição da expressão “Eu não casei... Mas, fui ser professora... Mas, eu não casei”, com a reiteração do “não”, a negação constitui-se em materialidade linguística. O

argumento revela que a profissionalização deu-se pelas circunstâncias da vida, provocada pela necessidade de ingressar no mundo do trabalho e viu no Magistério uma oportunidade para esse fim e estabelece uma relação entre professora e casamento, bastante significativa para a entrevistada. O dizer revela que o fato de não ter se casado (com vagabundo) parece justificar a dupla situação: primeiramente, ter se tornado professora e, em segundo lugar, não ter se casado. O ponto alto, produtor de sentido, é a relação ser professora/casar mal. O uso da materialidade ‘mas’ demonstra uma reordenação de ideias, expressando novo tema através da conjunção adversativa.

O dizer de Rute, anteriormente mencionado, parece colocar profissão e casamento como pontos de significação da vida desse sujeito. Historicamente, a profissão docente foi ocupada, a princípio, por mulheres solteiras. A inclusão da mulher na docência intensificou a vigilância a essa profissão, a partir de exigências de comportamentos e atitudes por parte da mulher professora. Da mesma forma, a docência consolidou valores do casamento e da maternidade, que direcionam ao sentimento de dedicação, sendo que, “de algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e sob novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente” (GUACIRA LOURO, 1997, p. 97).

As identificações de Rute remetem à heterogeneidade discursiva, considerando os efeitos de sentido produzidos a partir do dizer de uma senhora para uma criança de cinco anos de idade. O jogo discursivo se expressa e desloca sentidos quando Rute (E27) afirma: “ela me dizia que era para eu não me formar em professora porque toda professora casava mal-casada, casava com homem preguiçoso, trabalhava muito para sustentar vagabundo”, deixando escapar significados guardados na memória discursiva, produtora de lembranças e de esquecimentos. Ficou exposto, nessa fala que:

A formação discursiva – aquilo que se pode e se deve dizer numa situação dada, numa conjuntura dada, lugar provisório da metáfora, entendida esta como transferência – representa o lugar da constituição do sentido e de identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade, especificidade, limites que o configuram e o distinguem de outros, para fora, relacionando-o a outros, para dentro. Essa articulação entre um fora e um dentro são efeitos do próprio processo de interpelação (ORLANDI, 2007, p. 2).

Pode-se pensar que “casamento” e “professora” para o sujeito Rute, por exemplo, possuem significados distintos e lhes são atribuídos diferentes sentidos dentre professores(as) e entre sujeitos de outras profissões. Tal afirmação mantém relação com elementos produtores das heterogeneidades: o discurso, o processo discursivo, a compreensão dos

sentidos e a constituição dos sujeitos. Da mesma forma, expõe-se a língua a novas interpretações, identificações e significações.

Em E27, Rute se subjetiva em professora à medida que ela revela o cuidado de não se casar com um homem ‘vagabundo’, demonstrando um cuidado de si. Dessa forma objetiva Rute subjetiva-se e se mostra sujeito da sua própria história. Essa posição indica que a entrevistada renuncia a si mesmo para se livrar de um peso (homem vagabundo) no momento em que demonstra conhecer-se a si mesma ela diz “não” para se mostrar diferente (FOUCAULT, 1994).

A questão de gênero (feminino), expressa em E27, se sobressai no dizer da professora especificada ao fazer o relato sobre o que uma senhora pensava sobre “ser professora” e “cônjuge de professora”. Nota-se aí, a indicação de inferiorização e/ou fragilização da mulher professora na escolha dos seus cônjuges. Se tivesse dito que o homem sabia escolher bem sua esposa, o sentido seria diferente, mas ao mencionar que a professora casa mal, fica implícito que o problema está na mulher ou na escolha desta. Por outro lado, mesmo esse incidente ter sido marcante e significativo na vida da professora Rute, ela não generaliza o que ela mesma observa e reverbera, demonstrando cuidado com as palavras ao se posicionar sobre esse fato. Nota-se, nesse caso, que o ocorrido permaneceu na memória de Rute, assim como permaneceu no imaginário da Senhora Doninha e quiçá, de muitas outras pessoas.

Nesse sentido, ao se procurar levantar os modos de identificação do(a) professor(a), é importante analisar a memória coletiva, que possibilita manter viva a lembrança de fatos que estruturam a relação de pertencimento destes à profissão docente. Esse fato acontecido em seu tempo de criança se constituiu em ponto de referência, revitalizado na memória de Rute a partir da memória do outro (Senhora Doninha), que mantém articulação com outros referenciais (coletivos). Trata-se de uma memória coletiva que permanece significando ao longo do tempo, produzindo sentimento de coerência e modo de identificação com a profissão docente (SÔNIA LOPES, 2007).

A questão do acesso à profissão docente, narrada pela professora Alice, em E28, apresenta argumentos que envolvem modos de identificação diferentes, demonstrando como estes se configuram e reconfiguram ao longo do tempo. Alice menciona de forma desiludida a sua relação com a profissão docente.

Os dizeres de Alice, conforme se observa em E28 e em outros momentos da entrevista, nos levam a inferir que “o sonho virou frustração” (grifo nosso). Percebe-se um dizer contraditório observado nesse excerto porque apesar da professora afirmar que “se não fosse professora [...]”, seria “uma pessoa frustrada”, logo a seguir ela reitera a frustração ao proferir

“Hoje não”, hoje não escolheria a profissão docente pelo vivido e pelo vivenciado, desconstruindo o que foi dito anteriormente e demonstrando que “um sujeito de linguagem é descentrado, já que é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2005, p. 20).

O emprego do verbo no tempo pretérito demonstra afastamento do sujeito em relação ao acontecimento – o sonho de ser professora. Ao dizer “era meu sonho”, Alice demonstra que esse desejo ficou no passado e que hoje a realidade é outra, dolorosa e sofrida, dada as circunstâncias e consequências vividas por esta professora. Diante disso, fiquei imaginando que o sonho do passado foi sendo transformado em algo penoso ao longo da prática.

A professora ressalta que só seria frustrada se não conhecesse a realidade do que é ser uma professora, em seu contexto histórico. Nesse pensar ilusório repousa uma pessoa com frustração de um sonho. Outro fragmento, extraído do excerto de Alice, em E28, que nos chamou atenção foi “se eu não tivesse vivido isso [...]”, pois deixa transparecer que a entrevistada resume a sua (triste) experiência na função de professora ao longo dos anos, principalmente fazendo uso do “isso”, sugestivo de termo metafórico. Percebe-se um sujeito marcado por um dizer contraditório que denuncia a frustração da professora junto à profissão docente.

O professor Greg, em E29, afirmou que o seu ingresso se deu de forma espontânea, também por influência de um membro familiar, começando o ofício antes mesmo de adentrar à profissão. O entrevistado relembra os primeiros contatos com a docência com muito entusiasmo, uma vez que tudo acontecia em um momento de descontração. Greg revela que se identifica com a profissão docente pela relação de comunicação que existe entre o professor e a profissão.

Ao analisar o dizer de Stela, em E30, a materialidade em “[...] pagou até a inscrição no vestibular.” foi o principal ponto do nosso olhar interpretativo. Stela sinaliza para a presença de alguém que influenciou na sua decisão de tornar-se professora. O uso da materialidade “até” revela adesão pelo ato da irmã de Stela. Assim, é como se a entrevistada concordasse com a irmã e vice-versa. Da mesma forma, havia uma preocupação com a qualificação profissional, na relação de poder e de saber. Stela parece reviver esses momentos com satisfação ao proferir “eu era tão novinha, eu era tão novinha”, lembrando momentos da sua mocidade, demonstrando saudosismo.

Em E31, Margarida não demonstra emoção ao mencionar o seu ingresso na profissão docente, apesar de afirmar ter sido por vocação que seguiu a carreira docente, mas não dá detalhes sobre a sua vida profissional. Na verdade, cada pessoa tem sua natureza própria de

ser e de estar em um determinado lugar, sujeitos heterogêneos e divididos pela linguagem. Entretanto, cada dizer repousa na concepção de que a ilusão de ser origem do discurso e do sentido é necessária para que haja interpretação e (re) produção de sentidos.

A seguir, passa-se ao segundo subeixo em que será discutida a possibilidade de escolha da profissão docente, na atualidade, pelos entrevistados.

### 5.2.2 Da memória: o retorno à profissão

No contexto da profissão docente, continua-se “provocando” os entrevistados. Desta vez, questiona-se aos(às) professores(as) sobre um possível retorno ao passado, colocando a profissão docente no cenário de suas vidas.

Apresenta-se, a seguir, excertos que revelam sujeitos divididos entre o sair e o permanecer na profissão docente, sujeitos que transitam entre o amor e o desamor pela docência, entre o sonho e a desilusão. Quando se questionou sobre a possibilidade de escolha da profissão docente, atualmente, responderam:

**E32, Alice:**

Escolheria uma profissão ligada ao meio ambiente... Bióloga. Não escolheria, porque estou vivenciando a desvalorização social, econômica, talvez nem só social e econômica, mas eu vejo professor como uma profissão de risco e eu não escolheria uma profissão de risco.

**E33, Raquel:**

Hoje, eu escolheria secretariado. Não escolheria ser professora, pela desvalorização.

**E34, Rute:**

Primeiro eu escolheria a área jurídica, com carreira, se fosse jovem, se pudesse... E segundo... Algo na área da saúde.

**E35, Greg:**

Hoje, eu escolheria ser advogado.

**E36, Stela:**

Escolheria nutrição porque eu acho interessante conhecer cada alimento e sua função no organismo. Não escolheria ser professor.

**E37, Margarida:**

Eu escolheria a mesma profissão. Não escolheria trabalhar na saúde, não me identifico.

Fazendo uma análise diferenciada dos dizeres dos sujeitos (Alice, Raquel, Rute, Greg, Stela e Margarida) sobre o retorno à profissão docente, pode-se perceber diferentes sentimentos: insatisfação, negação e até repúdio à profissão. Em E32, dito por Alice, nota-se

dados interessantes, revelados nos seguintes dizeres: “eu não escolheria uma profissão de risco” revela a instabilidade profissional, a insegurança e o medo a que tais profissionais estão submetidos ou vulneráveis no exercício da profissão docente. O risco pode estar relacionado à desvalorização social e econômica, mas também está ligado à violência física e psicológica sofrida por estes profissionais e também por outros, em diferentes lugares do país. O risco também está associado à perda de autoridade dentro da escola, pois é pouco respeitado por alunos, pais, colegas de profissão e pela sociedade, o que está associado à violência, considerando o nível de agressividade e afrontamento dos alunos para os(as) professores(as)

Ao abordar este assunto (violência) pensa-se na violência que envolve a escola, colocando em risco a integridade física e mental dos(as) professores(as) e dos alunos. A violência na escola não surgiu nas últimas décadas, mas assumiu formas e índices alarmantes a ponto de ser pauta de manchetes e noticiários em redes nacional e internacional. Os agressores podem ser internos e externos à escola, envolvendo alunos, professores(as), família e comunidade. Bernard Charlot (2002), em um artigo intitulado “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão” afirma que a França tem investido em discutir essa questão, embora seja uma situação complexa. Isso leva a afirmar que embora a violência no Brasil tenha um índice considerável, também existe focos em outros países do mundo. Charlot (2002) apresenta conceitos distintos sobre violência e escola: a violência que acontece na escola, aquela feita à escola e a violência da escola e fala da necessidade de pesquisas científicas para se conhecer as causas do problema e traçar estratégias que possam coibir atos de violência dentro e fora da escola.

Raquel, em E33, e Greg, em E35, através da materialidade “hoje” em “Hoje, eu escolheria secretariado” e em “Hoje, eu escolheria ser advogado”, respectivamente, como marca linguística de argumentação, limita o seu dizer. Ao mencionarem “hoje”, eles estabelecem uma conexão com o passado, faz uma associação com o presente e procura justificar o seu acesso à profissão docente, talvez até como erro, em alguns casos. O uso dessa materialidade no início das falas da professora Raquel e do professor Greg, também, tem um viés de convencimento à medida que provoca apagamento, mesmo que momentâneo, de outras materialidades presentes em seu dizer. Mostra-se um passado que se apaga, mas que se mostra pela insatisfação e pela decepção/desilusão. Percebe-se professores(as) desiludidos na profissão, considerando que os entrevistados não apresentaram intenção de retomar a docência. A educação e os processos de ensino, considerando a história da profissão docente e as culturas que influenciam dos(as) professores(as) Provavelmente, toda essa mudança de paradigma, a maleabilidade dos tempos contemporâneos tenha surpreendido os(as)

professores(as) ou então, está sendo muito difícil a adaptação, principalmente, desses sujeitos, a uma nova ordem na educação.

Ao se observar os excertos E32, E33, E34, E35 e E36 pode-se perceber que a profissão docente não estava no momento da escolha como superior, nos planos dos entrevistados. Apenas, Margarida, em E37, afirmou que escolheria a profissão docente, mais uma vez, por se tratar de uma profissão que, certamente, oferece satisfação pessoal. Em E34, Rute enfatiza e demonstra a relevância de uma profissão, que não é a profissão docente, ao fazer uso da materialidade “primeiro”, a professora não prioriza a profissão docente ao dizer “Primeiro eu escolheria a área jurídica, com carreira, se fosse jovem, se pudesse...” E segundo... Algo na área da saúde,” sinalizando para uma ordem de prioridade. A profissão docente não é mencionada, não é cogitada como escolha. Percebe-se que, entre uma polarização (área jurídica) e outra (área da saúde) ou entre um ponto e outro, escapa pela falha do dizer a profissão docente.

A seguir, apresenta-se mais um subeixo “Da memória”, relacionado aos desafetos dos(as) professores(as) no exercício da profissão docente.

### **5.2.3. Da memória: o mal estar docente**

Continuando a “provocar” os(as) professores(as), pergunta-se sobre a possível recomendação da profissão docente. O mal-estar docente mostrou-se latente quando os professores revelaram alto grau de insatisfação. Demonstraram ressentimento e desconfiança, quando questionados sobre a possibilidade de recomendar a profissão para alguém querido, em especial para um(a) filho(a) ou familiar. A maioria dos entrevistados não recomendaria a profissão docente, mostrando-se frustrados com a profissão docente. Os que afirmaram a possibilidade de recomendar, o fizeram com ressalvas, conforme pode ser observado nos excertos seguintes.

**E38, Rute:**

De professor... Jamais, nem filho, nem sobrinho e nem amigo. A única pessoa que eu encorajaria ser professor seria aquele meu aluno bem terrível, bem indisciplinado. Aí, eu gostaria sim, que um dia ele fosse professor.

**E39, Alice:**

Eu já tive até problemas com meus filhos sobre carreira docente. Porque eu cheguei a ter problema com minhas filhas (duas) eu disse pra elas porque cheguei até dizer pra elas que se fossem para elas serem professoras, que

colocassem uma barraca de fato<sup>45</sup> na feira, seriam mais felizes e ganharia mais e ficariam mais felizes. Colocassem uma barraca de fato na feira e não fossem professoras. Os homens, eu sabia que não havia chance nem de longe, em serem professores. Isso por condição social e econômica e por ser profissão de risco.

**E40, Stela:**

Na verdade, é difícil a gente falar porque pra gente encorajar um filho para enfrentar uma sala de aula, na atualidade, a gente está colocando ele em um deserto. Muito difícil, está sendo muito difícil ser professor na atualidade. Então, eu não.

Por conta da banalização, tanto do aluno quanto... Pela falta de respeito, pela falta de valorização, por tudo... Antes, o professor era um profissional, hoje ele é um professorzinho, um coitado. Então, eu não gostaria que minha filha fosse ‘professorinha’.

**E41, Greg:**

Sim, porque eu acho que é uma carreira de relevância. Se o indivíduo se identificar, fizer uma graduação de qualidade ele será melhor remunerado. Eu conheço médico que não tem nem um carro, vive de um salário de mil e pouco reais que não dá pra nada.

A professora Rute externa a sua frustração/desilusão ao apontar a profissão docente como um castigo e não recomendaria a profissão para alguém que tivesse uma forte relação de afetividade. Por outro lado, recomendaria para quem lhe causasse algum tipo de sofrimento, como, por exemplo, aquele aluno que a aterroriza ou ultrapassa os limites da desobediência e da indisciplina.

Ao mencionar “Meu aluno bem terrível, bem indisciplinado”, em E38, a professora Rute intensifica a ação praticada fora das normas da escola, por alunos. A disciplina é usada para estabelecer as relações, como, por exemplo, comandante e comandado, persuasivo e persuadido, dentre outras. É comum um(a) professor(a) ameaçar o aluno com a profissão docente, falando diretamente com o aluno sobre o desejo do professor em que ele (o aluno) se torne um deles, um sofrido, um desvalorizado, um desrespeitado. Doravante, esse dizer contribui para a perpetuação da imagem de sofrimento, à desvalorização profissional e pessoal a que tem sido submetido(a) o(a) professor(a), principalmente se este atuar na educação básica.

O dizer, ainda em E38, “de professor... Jamais, nem filho, nem sobrinho e nem amigo” pode sinalizar para a análise sobre vários aspectos, tais como: 1 O aluno indisciplinado não se enquadra na classe de familiares e nem de amigo, podendo se enquadrar como “inimigo” ou alguém que o(a) professor(a) não confia. A revanche/a vingança/o castigo do(a) professor(a) contra esse tipo de aluno é a função/posição de professor(a) que se sente ameaçado e

---

<sup>45</sup> Visceras bovinas usadas como alimento. Expressão típica regional (Bahia).

desrespeitado. Assim, ser professor(a) torna-se algo terrível, um suplício que expira culpa de alguém que não se coloca em seu lugar particular, o lugar do aluno.

Hierarquizar é uma forma de procurar manter o controle e a vigilância como algo compensatório e que deveria garantir as relações harmônicas. Destarte, o aluno indisciplinado precisa ser punido, e esse poder, que controla e vigia, tornar-se-á transformador e produtivo, mediante o corpo disciplinado, como consequência da relação de poder e de saber.

O uso do advérbio temporal/aspectual “jamais”, em E38, refere à duração do processo verbal. No dizer, em questão, entende-se tratar de uma negação constante ou, dizendo de outra forma, a professora Rute não recomendará a profissão em momento algum da sua existência, para um ente querido e esta decisão tem origem na indisciplina do aluno e na desvalorização econômica e social.

Em E39, o dizer de Alice aponta para diversas questões, embora o motivo principal seja de cunho econômico. Fica evidente que exercer qualquer atividade lucrativa seja mais rentável do que a profissão docente, ser um(a) professor(a). O dizer da professora abre uma questão nevrálgica e delicada: para se vender fato na feira não precisa de muito estudo e isso demonstra o nível de desvalorização percebida pela professora e por outras pessoas ligadas ou não à educação. Analisa a profissão docente por meio de polarização entre uma profissão desvalorizada e outra de menor valor ou de valores diferenciados. Entretanto, o dizer sinaliza para inferiorização/desvalorização da profissão docente ao mencionar a possibilidade de “vender fato na feira”.

Em E40, chamou atenção o emprego da materialidade “deserto” em “pra gente encorajar um filho para enfrentar uma sala de aula, na atualidade, a gente está colocando ele em um deserto”. Essa palavra traz à memória um sentido de aridez e comparar a profissão docente a algo árido e de condições físicas difíceis à adaptação é revelar mazelas da profissão docente, refletidas nas condições de trabalho insatisfatórias e inadequadas para os profissionais da educação.

Outro ponto que se destaca, no dizer de Alice, foi a menção ao termo “mais feliz”, no dizer “ganhariam mais e ficariam mais felizes” (E39). Analisando o dizer da professora: “dinheiro/felicidade”, reporta-se de modo antagônico ao adágio popular “dinheiro não traz felicidade”. Mas, a falta de dinheiro também não traz felicidade. Nesse caso, dinheiro pode trazer mais felicidade e/ou não se vive sem dinheiro, sendo impossível separar a questão econômica da profissão docente. Trata-se de efeitos de sentido produzidos a partir de determinadas condições de produção de pistas levantadas no contexto e da relação do dizer com a exterioridade (ORLANDI, 2005).

Em E39, desponta, também, a questão da profissão docente ligada ao gênero feminino, no dizer da professora Alice: “Eu cheguei a ter problema com minhas filhas [...]” e “Os homens, eu sabia que não havia chance nem de longe, de serem professores”. O dizer nos leva a cultura de que a profissão docente é essencialmente feminina. Ao se fazer essa relação surge o pensamento de que exista relação com a condição do homem como provedor, como aquele que precisa ganhar mais.

Estudos sobre a relação “profissão docente e gênero feminino” apontam que não pode-se afirmar que a desvalorização dessa profissão esteja relacionada à questão do gênero. Por outro lado, no decorrer dos anos, tal profissão tornou-se essencialmente feminina, apesar de, até o século XIX se tratar de uma profissão predominantemente masculina. Neste sentido, Marisa Vorraber Costa (2010, p. 10) explicita que “com formação marcada pela religiosidade, dóceis e submissas, as mulheres foram convocadas para a missão de educar, concebida como um prolongamento da vocação maternal”. Nas dobras do discurso da professora Alice fica evidente que as questões históricas e sociais, tecidas no imaginário sobre as relações de gênero na profissão docente, permeiam também o imaginário dos(as) professores(as), na contemporaneidade, influenciando os seus dizeres.

Pensando no processo da influência, já mencionado neste trabalho, veio à mente a obra “A angústia da influência: uma teoria da poesia”, de Harold Bloom, discutido nas reuniões do doutoramente sanduíche, na Universidade de Lisboa, como já sinalizado em 5.1.2, onde no prefácio o autor expõe a teoria da contaminação. Nesta obra, o autor apresenta a concepção shakesperiana de influência como inspiração. Os(as) professores(as) são influenciados(as) e, por sua vez, também exerce influência e influencia-se, através das práticas discursivas. Nesta perspectiva, fez-se associação com a profissão docente, onde determinadas pessoas recebem influência de um familiar, de um amigo, de um professor, da mídia para optar ou se afastar da docência. Em síntese, os(as) professores(as) são influenciados(as) e influenciam, por meio dos gestos e das atitudes.

Em E40, Stela apresenta motivos que influenciaram o não querer a profissão docente para a sua filha. Nota-se que Stela olha a profissão docente pelo não desejo, pela falta e pela (re)negação. Uma elevada baixa-estima e/ou descrença em relação à profissão docente apresenta-se em alto relevo na tessitura do discurso da entrevistada sobre o “ser professora”. A resistência junto à profissão docente, segundo a professora Stela é justificada, sendo “por conta da banalização, tanto do aluno quanto pela falta de respeito, pela falta de valorização, por todos”. Associa-se o termo “banalização” à perda de valores da profissão docente, provocando questionamentos da sua importância na/para a sociedade. A professora continua

expondo os motivos da rejeição da profissão docente para a sua filha: “Antes, o professor era um profissional, hoje ele é um professorzinho, um coitado”. Ao dizer que o “professor era um profissional” fica subtendido que o(a) professor(a) já foi uma pessoa respeitada, detentora de status e prestígio ao passo que hoje, a desvalorização econômica e social faz do(a) professor(a) um(a) fracassado(a).

Os dizeres tornam-se contraditórios, ou melhor, os sentidos tornam-se contraditórios. Como uma profissão de “grande relevância”, segundo Greg, em E41, pode causar/abrigar tanta angústia e insegurança? No dizer de Greg, por exemplo, a relevância e o grau de satisfação com a profissão docente passam pela questão econômica e pela qualificação profissional. Não há como descartar essas dimensões no exercício da prática e como modos de identificação com a profissão.

Analisando as filiações às formações discursivas dos(as) professores(as), percebe-se sujeitos divididos profissionalmente. Trata-se de sujeitos que se mostram insatisfeitos, diante dos conflitos que acontecem na escola, na sala de aula e na sociedade. Na sala de aula e na escola:

Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (DALILA OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A gama de obrigações a que está submetido(a) o(a) professor(a), a sensação de desamparo são observadas nos dizeres da maioria dos entrevistados. A professora Stela, expressa insegurança e desamparo como profissional docente revelando e, também, deixando à mostra marcas de sofrimento e decepção, decorrentes do descaso que a mesma visualiza na função e na educação em geral. Ao dizer: “Eu não gostaria que minha filha fosse a professorinha” a entrevistada faz uso de um vocábulo no diminutivo, atribuindo um sentido pejorativo. Tem, assim, uma expressão de resistência à profissão passada para a filha, uma pessoa que ela ama imensamente e não deseja que a mesma seja apontada como “professorinha”, alguém sem prestígio ou sem status. Ser professora ou “professorinha” significa um não poder, trata-se de uma pessoa sem reconhecimento e que é apontada socialmente como uma pessoa qualquer que não venceu na vida.

Nóvoa (2007) aponta a credibilidade como um desafio difícil que precisa ser reconquistada. Esse movimento, segundo este autor, requer a iniciativa de mudança no interior da classe docente, de forma coletiva e organizada, um fazer de dentro para fora, de

forma que a sociedade perceba a força e o poder dos profissionais docentes e estes obtenham credibilidade perante a opinião pública. Nesse sentido, é necessário que se faça:

Avaliação e prestação de contas do trabalho profissional. [...]. Aachamos que avaliar tem a ver com controle, com mecanismos e dispositivos de controle político, com agendas políticas diversas. E na verdade, muitas vezes tem. Mas o problema é que nas sociedades de hoje, seja em que patamar for, não se pode deixar de ter uma dinâmica de abertura das profissões, uma dinâmica de transparência, de rigor, de prestação de contas. E essa dinâmica de avaliação e prestação de contas é, em primeiro lugar, uma dinâmica de prestação de contas para nós mesmos e para os nossos colegas (NÓVOA, 2007, p. 16).

Nóvoa (2007) argumenta que os professores perderam a capacidade de intervenção política e isso afetou a credibilidade da classe. A capacidade de intervenção sindical precisa de mais força e participação dos professores. A voz dos professores se constitui em um instrumento de conquista, não deixando que outras pessoas ou meios de comunicação falem pelo/sobre professores.

Compreende-se que essa discussão não esteja bem clara nas escolas, entre os profissionais docentes. Tem-se preconceito quando o assunto é avaliar o trabalho do(a) professor(a) que passa o seu tempo avaliando o aluno, mas esse assunto incomoda quando a avaliação é para ele(a) ou melhor, avaliação do trabalho, das práticas e das decisões. Acredita-se que essa polêmica tenha a ver, também, com a dificuldade que se tem de lidar com erros, de compartilhar os acertos e erros, de se trabalhar em grupo, sabendo que cada um na escola é um parceiro e pode contribuir. Daí, avaliar e ser avaliado torna-se uma soma, uma forma de poder circulante. Freitas (2007, p. 18) chama atenção para a “necessidade de um coletivo nas escolas que resolva apropriar-se dos problemas”.

Mal-estar ligado à profissão e um dizer que se contradiz são percebidos, com frequência, nas falas dos entrevistados. As materialidades levantadas nos levam a considerar que os(as) entrevistados sentem desconforto na profissão que estão exercendo. A contradição percebida é que o(a) professor(a), na profissão docente, entre o “belo” e o “não belo”, entre o “bom” e o “péssimo”, entre a “permanência” e o “abandono” da profissão, como vimos até o momento. Sentimentos de (des)valorização, dentre outros, foram identificados quando perguntou-se aos entrevistados sobre a situação e importância da profissão docente, nos dias atuais, conforme opinião dos sujeitos desta pesquisa. A desvalorização se mostra nos dizeres dos professores de forma complexa, transitando desde o modo como a sociedade percebem o(a) professor(a) desde a concepção dele(a) sobre si mesmo(a), a partir do imaginário e do dizer dos entrevistados.

Apresenta-se, a seguir, um subeixo que transita entre a valorização e a desvalorização da profissão docente.

#### **5.2.4. Da memória: a profissão docente entre a valorização e a desvalorização**

Durante todas as entrevistas com os(as) professores(as) percebe-se que a memória do(as) professor(as) se constitui em um “arquivo vivo em construção” (ELIANE ANDRADE, 2011) em que o discurso é reconstituído, a todo momento, a partir da memória. Considera-se que os(as) professores(as) especificados, a seguir, em suas enunciações, preservam lugares da memória e estão perpetuando os seus dizeres, na medida em que a “memória desde sempre, se relaciona com a escrit(ur)a, que tanto pode se realizar pela linguagem verbal – oral escrita – quanto por outras linguagens – pictórica, auditiva, etc” (CORACINI, 2007, p. 26). Nos tempos contemporâneos, a linguagem escrita acrescida da assinatura detém a confiabilidade.

A seguir, apresenta-se os dizeres dos (as) professores(as) sobre a profissão docente.

**E42, Raquel:**

Importante porque todas as profissões passam pela mão da gente. E é desvalorizada. Carreira belíssima, mas é desvalorizada economicamente e socialmente.

**E43, Rute:**

Eu acho que a carreira docente do professor, hoje, da rede pública ela é muito árdua, socialmente sem credibilidade, é... Assim... Porque... Eu acho que... As pessoas não acreditam muito na escola pública, ela também tem seus déficits. Só que... Socialmente também o professor não é muito respeitado pelos pais dos alunos, pelos políticos, também... E até pela própria gestão, assim... Muitas vezes, assim... A gestão da escola ela não valoriza muito o profissional dentro da escola.

**E44<sup>46</sup>, Alice:**

A carreira docente, eu vejo em péssima situação, tanto social como econômica. Econômica porque eu vejo, nós vemos aí a situação de político, advogado, juiz, político, pessoas que talvez tenham carga horária igual a nossa, mas ganham muito melhor. Nós deveríamos ser bem remunerados porque não existe nenhum advogado, juiz, médico, político corrupto e nenhum político honesto que não tenha sido orientado pelo professor, não tenha intermediário. No aspecto social, eu vejo ainda pior do que o econômico porque, hoje, a família deixou de tomar conta dos seus filhos por vários motivos: muitos porque trabalham ou porque não tem talvez não tenha uma boa orientação de educar seus filhos [...]. Eu colocaria... Falida... Desvalorizada.

**E45, Margarida:**

Pouco valorizada.

---

<sup>46</sup> Parte deste excerto foi transcrito e analisado em E21.

No Excerto 42, a professora Raquel usa adjetivos avaliativos (FERREIRA, 2010) “importante e desvalorizada”, qualificando e avaliando, ao mesmo tempo, a carreira docente perante uma imagem externa com base na história da profissão e na experiência pessoal. Nota-se, nesse dizer, uma dicotomia entre os adjetivos avaliativos empregados: de um lado, a profissão é vista como “importante” – para a professora - e do outro lado, é “desvalorizada, economicamente e socialmente”. Isso demonstra que a entrevistada não acredita no discurso que enaltece a profissão docente a que não condiz com a desvalorização no interior das práticas, quer por questões salariais, quer pela reestruturação do trabalho, de um modo geral.

Nesse excerto, pode-se levantar inúmeras materialidades que merecem destaque, mas deteve-se a discutir um pouco a variação linguística “a gente”, em “Importante porque todas as profissões passam pela mão da gente” (E42). Nesse excerto, Raquel substitui a expressão “nossa mão”, pela expressão “mão da gente”, a mão do(a) professor(a). O “nós” foi substituído por “a gente”. A alternância entre “o nós” e a “gente”, é comum na fala de brasileiros, especialmente em algumas regiões, embora não seja comum na escrita. Outrossim, destaca-se que a variação “a gente”, também, pode substituir o pronome “eu”, o que não foi o caso da professora Raquel, neste momento.

Dicotomicamente, a representação discursiva se organiza na heterogeneidade do sujeito, que revela uma cisão a respeito da identificação com a profissão docente: importante/desvalorizada – belíssima/desvalorizada. Todavia, o termo “belíssima” também pode ser tomado como metafórico, ao se considerar que foi empregado para demonstrar algo de grande valor social. O efeito metafórico da expressão é reforçado pela capacidade de deslizamento de sentidos que pode ocorrer. Não há sentido literal considerando que um sentido sempre pode tornar-se outro e que os sentidos não são colados às palavras e, conforme afirma Orlandi (1993, p. 15), “a historicidade constrói o gesto de interpretação”.

Trata-se de efeitos de sentido construídos, historicamente, pela entrevistada. A expressão “belíssima”, para caracterizar a carreira docente, revela uma beleza extrema, mudando assim o sentido caso tivesse feito uso de outro termo para designar o belo. Entretanto, o sujeito dividido pela linguagem se mostra revelando o outro lado: profissão desvalorizada. Analisando este último (adjetivo avaliativo), uso do prefixo (des) indica que a profissão já teve valor no passado, mas perdeu.

O não dito expresso em: “carreira belíssima, mas desvalorizada” nos fez perceber um mal-estar que se formou em Raquel ao elevar a profissão docente e procurar amenizar o que foi dito, com a inserção imediata de algo negativo sobre a profissão. Segundo esse sujeito, a profissão docente é belíssima e desvalorizada, porém, o uso da materialidade “mas” parece

apagar o termo “belíssima”. A conjunção adversativa “mas” se constitui no dizer da professora como uma marca discursiva produtora de sentidos, mediados pelo histórico e pela filiação ideológica do sujeito.

O discurso sugere questionar como algo com tanta beleza pode ser desprezado e até indesejado? É na língua que são formados os efeitos de sentido, pensando a língua como processo discursivo e como lugar de contradição. Trata-se de “uma relação que se constitui na tensão, na guerra, guerra esta que, pelos sentidos produzidos pelo seu discurso, o professor desejaria vencer, mas que não tem vencedor, dada a incompletude do sujeito” (LIMA, 2001, p. 134).

Observa-se, ainda, em E42, que a entrevistada Raquel deixa transparecer a posição paradoxal que o(a) professor(a) se encontra qual seja uma posição hierarquicamente inferior na relação de poder (quer seja poder econômico, quer seja poder social/prestígio), através da comparação com todas as profissões que precisam do(a) professor(a) para a formação profissional, embora declare a importância do(a) professor(a). Por outro lado, coloca o(a) professor(a) em uma posição superior em relação às outras profissões ao mencionar a importância do(a) professor para formar ou conduzir os indivíduos ao mundo do trabalho.

Em E44, Alice reverbera o que foi dito por Raquel, em E42 sobre a relação existente entre a profissão docente e a formação de outros profissionais para justificar a importância do(a) professor(a). Alice, em seu dizer sobre a profissão docente e sobre o(a) professor(a) aponta como um “nó” (grifo nosso) a questão que envolve família/educação/escola. Embora não sendo recente a interação da família com a escola, esta relação adquiriu grande visibilidade e se consolidou como estratégia para o sucesso da educação e dos seus estudantes.

Analisando o E43, pronunciado por Rute, percebe-se uma relação diferente com a profissão docente e conseqüentemente, uma nova forma de identificação. Ao adotar a expressão “eu acho” fica subtendida a necessidade da respondente esclarecer que fala por si, não quer envolver a classe docente na avaliação que está sendo feita por ela, ao procurar fazer demarcações. Tal estratégia de argumentação se revela como uma forma de demonstrar domínio sobre o dizer para torná-lo seu. Nesse sentido, Marisa Grigoletto (2002) esclarece que o sujeito tem a ilusão de poder demarcar e separar suas palavras de outros, ligando-se ao esquecimento, da ilusão de ser a origem do que diz.

Quando Rute profere “eu acho que a carreira docente do professor, hoje, da rede pública ela é muito árdua, socialmente sem credibilidade [...]” há demarcações. A materialidade linguística expressa através do advérbio de tempo “hoje” (E43, E44) é utilizada

para fazer uma avaliação da carreira docente e sinalizar para a existência de momentos diferentes ao longo da história da profissão docente.

Em E43, no discurso de Rute, nota-se a presença da heterogeneidade através das pausas, transcritas como reticências, em “Assim... Porque... Eu acho que... As pessoas não acreditam muito na escola pública, ela também tem seus déficits” dito por Rute revela diferentes fios discursivos denunciadores de interdiscursos. O silêncio ou os espaços entre as falas sugerem a introdução de um dizer externo que é trazido pela professora para completar o seu dizer, algo que inconscientemente emerge na/da sua memória discursiva.

Ao analisar o discurso da professora Alice, em E44, o dizer “falida e desvalorizada” dá margem a diferentes sentidos e significados. Procurando o significado da palavra “falida”, no dicionário, consta “ato de falir”, “falência”. Percebe-se assim, a vertente econômica insere a profissão no campo comercial, como se fosse algo que tivesse à venda, ou melhor, colocando à venda os seus serviços.

Destarte, entende-se que a profissão docente já foi considerada poderosa, sólida e assim, nos reporta à concepção de que ser professor(a) no passado foi algo valioso e que a ilusão de que o(a) professor(a) viveu anos dourados no passado, o que segundo estudos, trata-se de uma falácia (LEMONS, 2011; CARDOSO; MENDONÇA, 2007), pois a profissão passa por intempéries desde a sua gênese.

A expressão “desvalorizada” também passa pela questão do passado histórico, onde há quem afirme que no passado o professor foi valorizado. O termo ‘valor’, de acordo o significado de valor no dicionário, diz da qualidade de “valente; bravura, coragem: soldado de valor, merecimento, mérito: ação de muito valor”. É neste contexto que foi idealizado ‘o(a) professor(a)’, como soldados valentes, guerreiros, que lutam por amor. As expressões “falida e desvalorizada” passam pela questão da falta, da perda que provoca angústia na professora Raquel e pelo não reconhecimento da profissão pelo outro (poder público, sociedade, alunos, pais). Os adjetivos “falida e desvalorizada” estão associados a um sentimento de perda, econômica e social, no dizer de Alice, em “[...]. Eu colocaria... Falida... Desvalorizada”.

A professora Alice, em E44, deixa transparecer uma intensificação em seus dizeres, ao empregar advérbios de intensidade (péssima, muito...) para se referir a um problema. Faz uso da negação para fazer referência à profissão docente e, involuntariamente ou não, enaltece outras profissões, no momento em que opta por destacá-las, o que sugere inferiorização da profissão docente. Ao tentar igualar as profissões, o dizer da professora demonstra uma posição de desprestígio, ao proferir: “Nós deveríamos ser bem remunerados porque não existe nenhum advogado, juiz, médico, [...] que não tenha sido orientado pelo professor”. A opção

por citar profissões de prestígio cujos profissionais passam pelo crivo do(a) professor(a) faz resvalar sentidos da importância da profissão, porém desconsiderada como tal.

Ainda sobre a desvalorização do(a) professor(a), a entrevistada Alice faz alusão aos pais dos alunos, desabafando: “(...) mas ele quer se ver livre, pra que a escola tome conta não quer ter nem sequer ter o trabalho de ter o filho em casa, tirar totalmente a responsabilidade dele e jogar para o professor”. A professora atribui a valorização profissional à melhoria de salário, como início, para influenciar e interferir na valorização na esfera do social. O peso da responsabilização pela educação, pela aprendizagem e pela não aprendizagem dos alunos, e o nível de estresse são percebidos no dizer da professora ao relacionar a família à (des)valorização da profissão docente.

A partir dos dizeres de alguns entrevistados, na relação escola/família, em E44, por exemplo, são reveladas marcas de lutas e de embates no que se refere ao cumprimento dos papéis sociais e políticos do(a) professor(a) e da escola. Em suma, os(as) professores(as) não estão satisfeitos com a forma de participação da família, e/ou a não participação desta na aprendizagem/escola e na educação que os pais dão aos seus filhos. Da mesma forma, os pais podem estar esperando mais da escola e/ou dos(as) professores(as), no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Os resultados costumam ser atribuídos de forma assimétrica entre os envolvidos na educação. A atribuição pelos bons e pelos maus resultados da aprendizagem dos alunos é de responsabilidade dos pais, dos(as) professores(as), dos alunos e da sociedade, considerando que cada segmento precisa contribuir de forma diferenciada, embora todos devam estar voltados para a educação, representada, também, por um ensino de qualidade.

Margarida, em E45, reconhece a valorização da profissão como insuficiente quando usa a expressão “pouco” como referencial de indicativo da valorização da profissão docente. Diferentes questões ideológicas podem delimitar o seu dizer, considerando o contexto de gestão em que estava envolvida, bem como a sua concepção acerca da valorização da profissão docente. O lugar de onde se fala, determina o que dizer.

Claudia Moraes (2011), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Os professores e os comportamentos de risco de alunos a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico” buscou perceber como os professores lidam com os comportamentos anormais/indisciplina dos alunos, comportamentos de risco assim considerados pela autora. O “pouco respeito”, o “não respeita muito”, ditas pelas professoras, em também se constitui em formas de desvalorização dos(as) professores(as) e afeta o modo destes(as) se relacionarem com a profissão docente.

No jogo de palavras em que o discurso se inscreve, três expressões usadas para qualificar a profissão/carreira docente: “desvalorizada”, “não valoriza muito”, “em péssima situação, tanto social como econômica”, “pouco valorizada” e desvalorização, expressões estas que podem produzir diferentes efeitos de sentidos, a depender do analista. Apesar dos dizeres fazerem referência à desvalorização da profissão docente, cada um pode estabelecer diferentes efeitos de sentido se considerar os vocábulos e seus significados: a desinênciã “des”, “[...] muito”, péssima [...], pouco [...]. Por exemplo, ao dizer que “não valoriza muito” emerge um não dito de que há algum tipo de valorização. “Pouco valorizada”, por sua vez, remete a um mínimo de valorização. Desvalorizada já se apresenta como um único vocábulo no qual a vertente positiva e negativa da “valorização” está presente.

No momento das entrevistas, o modo de falar, o tom das vozes, os silêncios, os silenciamentos e a linguagem verbal construíram o tecido fio a fio, nó a nó, revelando, ocultando, mostrando e escondendo os furos e as dobras da trama discursiva que construíram os dizeres, dos entrevistados e das pesquisadoras.

A discussão a seguir, no quinto subeixo compreende a dimensão da memória na perspectiva da política com enfoque na governamentalidade.

### **5.2.5 Da memória: a questão da biopolítica e da Governamentalidade**

Para abordar as questões desse subitem, buscou-se em Foucault argumentos para a discussão. Através dos estudos desse autor, destaca-se dispositivos de poder que permeiam as relações na contemporaneidade. O dispositivo disciplinar descrito na obra *Vigiar e Punir* (1975-1978) que atua na dimensão dos corpos, normalizando, moralizando e controlando; o dispositivo de segurança que age no sentido de cuidar e proteger a dimensão biológica, discutido na obra *Segurança, território e população* (Foucault, 1978). Na *História da Sexualidade I* (1988), Foucault discute uma nova forma de poder centrado no corpo/espécie, trazendo a ideia de governar os vivos, através do controle. Nesta perspectiva em consonância com a AD apresenta-se os excertos selecionados para compor esta subdivisão da tese.

Selecionou-se os excertos das duas gestoras e de uma professora sobre como eles se sentiam, como profissional, diante das dificuldades encontradas no exercício da administração escolar e quais as facilidades relevantes para cada entrevistado. Da mesma forma, selecionou-se um excerto de uma professora sobre as dificuldades enfrentadas na sua prática pedagógica e social.

**E46, Stela:**

Às vezes, eu me sinto impotente. Mas, busco melhorar no que posso. Às vezes, não, o problema vem pra gente ter um escape uma válvula de escape e aí a gente consegue. O coordenador tem um pouco de professor... O professor é hábil nas questões de improviso. Eu acho que a gente tem essa via de improviso para se chegar ao que se quer.

**E47, Rute:**

Ahh... Muitas vezes eu me sinto impotente... Impotente por não alcançar os objetivos que tenho porque ainda que seja utópico, mas o meu objetivo seria... Assim... A aprendizagem, que eles aprendessem alguma coisa que significasse pra vida e não significasse pra uma nota, que diminuísse as dificuldades deles.

**E48, Margarida:**

A dificuldade é mais em combater a evasão escolar e elevar a aprovação. Não encontro muita facilidade. Tem a cooperação de outros profissionais existentes na escola, tais como coordenadora pedagógica, dos auxiliares que tem na escola, dos vice-diretores, cooperação da equipe.

Os excertos 46, 47 e 48, indicam posições dos sujeitos professora e gestoras. Na teia discursiva, estão expressas relações de poder de acordo com as posições ocupadas, sendo que tais posições são assumidas segundo a ideologia de cada um, bem como o que estão autorizadas a dizer, a partir do lugar que cada uma ocupa profissionalmente. Observando os diferentes dizeres, visualizam-se sujeitos heterogêneos que assumem posições distintas, em contextos variados e construídos na relação: gestoras/gestoras; gestoras/professores(as); professora/alunos, dentro do contexto escola e educação.

Em E46, tem-se a relação entre gestora e professores(as), ao passo que, em E47 trata-se da relação entre professora e alunos. Em E48, é abordada a relação entre gestoras e professores(as) e entre gestoras e alunos.

Em “às vezes, eu me sinto impotente”, em E46, dito por Stela e em “Muitas vezes eu me sinto impotente”, em E47, proferido por Rute, sinalizam para a intensificação e ocorrência de situações que angustiam e marcam os corpos das professoras especificadas.

As materialidades “às vezes”, em E46 e “muitas vezes”, em E47 nos inquietaram. Procurando quantificar o substantivo “vezes”, as professoras Stela e Rute tentam amenizar uma situação-problema vivenciada em contextos diferentes. Enquanto Stela diz “às vezes” sobre a relação com professores, Rute faz referência “muitas vezes” à situação relacionada com a aprendizagem dos alunos, enquanto Stela se refere à situação junto aos (às) professores(as) optando por dizer “às vezes”. Trata-se de (auto)disciplinamento de corpos e de um dizer ético que revelam relações de poder e de saber. A materialidade “às vezes”, dita por Stela, sinaliza para um ‘raramente’ capaz de amenizar situações de indisciplina e/ou de resistência, torna-se, então, um dizer ético. Percebe-se nas formações discursivas uma questão

de disciplinamento, no que diz respeito ao corpo desses sujeitos professores. Analisando as formações discursivas dos excertos (46, 47e 48) percebe-se uma massificação e individualização, onde os corpos se sujeitam às mesmas obrigações (FOUCAULT, 2004). Além da questão disciplinar, dois termos chamaram a nossa atenção: “significasse”, nos levando a questionar um possível esvaziamento do processo ensino-aprendizagem; segundo, ao pronunciar “diminuísse as dificuldades”, fica explícita a fraqueza da escola em contribuir para a formação do indivíduo.

No excerto 47 o uso do “porque”, em “[...] impotente por não alcançar os objetivos que tenho porque ainda que seja utópico [...]”, coloca como tema a primeira parte do dizer que tem por foco a “impotência” da professora. O sentimento de impotência, segundo Rute, deve-se ao fato de não conseguir o disciplinamento do corpo do aluno, um corpo que procura resistir às regras disciplinares da escola e da sociedade. Remete à impotência diante do não poder disciplinar uma população/alunos no que se refere à aprendizagem e isso envolve atuar ao nível de conduta. Toma-se, assim, a (im)potência como uma dimensão da biopolítica.

A materialidade “impotente” aparece no discurso da gestora Stela, em E46, e no discurso da professora Rute, em E47. A impotência transita pelo inverso do universo do “eu posso” que significa ter poder. Assim, impotência significa “eu não posso” ou “eu não tenho poder para agir, para alcançar o que eu desejo”. A angústia de Rute, a nosso ver, está associada à potência atribuída à professora, assim como aos(às) professores(as), de modo geral, de que ela(eles) ensina(m) e os alunos aprendem. Percebe-se, nesse caso, a relação poder-saber, sendo percebida pela professora como algo que lhe escapa, demonstrando um não saber fazer deixando-a impotente (AGAMBEN, 2005), travando uma luta interna e ao mesmo tempo, externa. Para este autor, “o campo de luta é a subjetividade”, afirma (AGAMBEN, 2008, p. 148), destacando que Agamben (2008) afirma que:

Pensar uma potência em ato enquanto potência, ou seja, pensar a enunciação no plano da langue equivale a inscrever na possibilidade uma cisão que a divide em uma possibilidade e uma impossibilidade, em uma potência e uma impotência, e, nessa cisão, situar um sujeito (AGAMBEN, 2008, p. 146).

As provocações das palavras desse autor nos fizeram pensar nos vocábulos ‘sim’ e ‘não’, refletindo que há potência em cada um deles. Destarte, há potência do sim (potência) e há potência do não (impotência). É justamente a potência do não, no caso de não aprendizagem dos alunos e da resistência dos(as) professores(as), nos dizeres de Rute e de Stela que angustia os sujeitos e não interessa às professoras mencionadas.

Para Stela (E46), a perda, momentânea, de poder se dá na relação coordenadora e professores(as), a partir do momento que encontra resistência no que propõe ao grupo.

Hierarquicamente, a coordenadora precisa se apresentar como alguém que tem autoridade para disciplinar o saber e o fazer dos(as) professores(as) do seu grupo. Por outra vertente de análise, Rute assume como seus os objetivos da escola/ da educação, no momento que diz “impotente por não alcançar os objetivos que tenho”. A professora estaria se realizando na aprendizagem do aluno, o desejo da professora seria o desejo do outro ao proferir “mas o meu objetivo seria... Assim... A aprendizagem, que eles aprendessem alguma coisa que significasse pra vida e não significasse pra uma nota, que diminuísse as dificuldades deles”. A partir do que foi dito pela professora, fica implícito que a aprendizagem é uma utopia. E sendo assim, qual seria o papel da escola? Qual sentido teria a escola para o aluno? A comunidade escolar tem na nota a forma de avaliação da aprendizagem ou de avaliação do aluno? No não dito, fica o efeito de sentido de sentido de que a escola é incapaz de educar, ou em outras palavras, o aluno é incapaz de aprender na escola (pública, no caso). A incapacidade da escola passa pela questão, também, da avaliação que está atrelada a uma nota. Nesse sentido, mais uma vez recorre-se a Agamben para refletir sobre “como devemos pensar uma inoperatividade que consiste em contemplar o nosso poder, aquilo que podemos ou não podemos fazer?” (AGAMBEN, 2007, p. 48).

Os dizeres de Rute e de Stela nos transportam às elucidações feitas por Foucault (2004), afirmando que o poder disciplinar é adestrador e este se constitui em três princípios básicos: Vigilância hierárquica, onde todos estão submetidos a uma mesma observação; Sanção normalizadora – controle, submissão, domínio do comportamento, onde “a disciplina atua como um ‘tribunal de consciência’, impondo penas leves e severas; Exame, como produto das técnicas disciplinares, reunindo os dois princípios anteriores como uma forma de classificar, punir e corrigir”.

O poder disciplinar se exerce de forma invisível e o exame se constitui em uma técnica de objetivação. Ao se referir à aprendizagem, Rute faz uma avaliação dos seus alunos e uma autoavaliação, ao dizer “o meu objetivo seria... Assim... A aprendizagem, que eles aprendessem alguma coisa que significasse pra vida e não significasse pra uma nota” (E47) A avaliação escolar se constitui em um tipo de exame, uma forma de controle. Segundo Foucault:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos

processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1996, p. 164).

O disciplinamento e o controle dos corpos se dão via a uma tecnologia (um dispositivo) da governamentalidade que mascara a ideia de dominação, deixando transparecer a imagem de liberdade, condição para que exista o poder, um mundo de escolhas e não de coerção. Para os corpos são instituídas técnicas de controle e de autocontrole, na perspectiva de que as imperfeições precisam ser corrigidas, o que implica em diferentes e constantes estratégias de um poder disciplinador e transformador. Disciplinar é, de alguma forma, exercer influência, é se deixar influenciar e/ou ser influenciado, mesmo sob resistência.

Considera-se que a escola exerce influência, mas também é influenciada por fatores externos e internos, que agem sobre a sociedade e interferem nos indivíduos, antes, durante e depois do processo escolar. Essa influência ocorre sob a forma de disciplina e pode acontecer pela via da indisciplina, onde as relações de poder são postas em prática. Em *Vigiar e Punir* (2004), Foucault analisa a disciplina como dispositivo do poder e como forma de controle de atividades, composição das forças e manifestação do saber.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis" (FOUCAULT, 2004, p. 119).

O dispositivo disciplinar é aplicado no corpo do(a) professor(a) mesmo antes de ser aplicado no corpo do aluno, tendo o(a) o próprio professor(a) e os seus pares como mediadores. Primeiro acontece o autodisciplinamento para que a disciplina sobre o corpo do outro, no caso o aluno, seja requerida e efetivada. A relação de obediência do aluno às regras disciplinares é válida também para o(a) professor(a), o corpo de ambos é manipulado pelo código disciplinar e é exigido que se demonstre tal docilização.

Nessa dimensão, estão inseridas as políticas educacionais compactadas nos princípios descritos por Foucault (2004) – vigilância, sanção normalizadora e exame. A racionalidade política que comanda a sociedade moderna e, em contrapartida, é controlada por parte dessa mesma sociedade tem na escola uma instituição que favorece o processo de condução dos indivíduos, de maneira normatizada, constituindo-se em uma estratégia da

governamentalidade. Nesse contexto, em termos de governamentalidade, Ó (2009) afirma que:

Definitivamente, teremos que substituir as ideias de dominação por outras que remetam para tecnologias de regulação e de auto-regulação. Então, quando falarmos de poder estaremos a referir-nos a uma realidade inacabada. E essa é, sem dúvida, a última consideração que teremos de fazer. A que registra uma permanente imperfeição e vê o governo como essencialmente marcado pelo falhanço. A fantasia de uma máquina submetendo o mundo em bloco só pode existir na cabeça do estratega. O que sucede é bem o inverso. As soluções encontradas para um segmento da realidade tendem a tornar-se em dificuldades para outro (Ó, 2009, p. 104).

Fazendo uso dessa afirmação, transporta-se essa ideia para o mundo do(a) professor(a). No contexto atual, este profissional é regulado pelas políticas educacionais as quais o leva à autorregulação, mediados por fios de resistência que permeiam qualquer relação. A resistência passa pelo campo da imperfeição, da insatisfação e da falha. Assim, o que pode ser implantado para solucionar algo em um segmento pode se tornar dificuldade para outro ou mesmo para aquele à que foi proposto.

Em E48, Margarida afirma que o maior problema que encontra está relacionado com a elevação da aprovação dos alunos. Este discurso nos reporta à centralidade do aspecto quantitativo, através do termo “aprovação”. A interpretação poderia ser diferente se a gestora tivesse empregado o termo “aprendizagem”. Em outras palavras, acredita-se que haja preocupação e liberação de esforços para melhorar os índices ou indicativos de aprovação, reprovação e abandono dos alunos, na escola. Trata-se de expressão de poder na relação com a equipe escolar, fazendo uso de estratégias ou técnicas de governo. Entretanto, sabe-se que “nunca é fácil atingir o equilíbrio entre o dizer tudo o que se tem a dizer, de forma clara [...]” (ANTONIO VEIGA-NETTO, 2005, p. 80).

Os estudos foucaultianos contribuem para se entender o funcionamento da escola como máquina de fabricar ou produzir sujeitos. O Estado, através de técnicas de governo, cria estratégias de como governar os outros e também, técnicas de como se autogovernar.

A análise pauta-se na ideia de movimento entre o coletivo e o individual, movimentando o passado e o presente. Ao entrar em contato com os dizeres dos entrevistados percebe-se a presença de “resíduos, rastros no inconsciente que se marcam como signo ou letra, e afloram, cá e lá, pela memória que se faz do discurso, nas histórias de vida, nas invenções de si” (CORACINI, 2007, p. 11). As materialidades “evasão escolar” e aprovação (Margarida); “jamais” e “utópico” (Rute); “professorinha”, “impotência” e “às vezes” (Stela)

se constituem em pontos da memória, dentre outros, que serviram para (des)amarrar os fios do tecido discursivo.

Entende-se como movimento dinâmico entre o passado e o presente a partir da memória histórica, na perspectiva psicossocial, considerando memórias orais e memórias documentais criadas e recriadas a partir de práticas discursivas. Nesse sentido, Ghiraldelo (2002, p. 30) afirma que “uma sociedade é regulada por práticas discursivas, resultado do embate das várias forças sociais, que se dá nas relações de poder, entre diferentes posições sociais de grupos os quais têm diferentes interesses: embate que propulsiona modificações na sociedade”. Por práticas discursivas, a partir das considerações de Foucault (2003a) entende-se como práticas sobre si mesmo ou sobre os outros, imersas na relação de poder e de saber com implicações mútuas.

A seguir, apresenta-se o último subeixo de análise que envolve a formação de professores(as).

### **5.2.5. Da memória: a formação de professores(as)**

Para concluir o último desta análise foram escolhidas questões ligadas à Formação de Professores. Esta temática, segundo Nóvoa (2000), a formação de professores(as) começou a ocupar posição de destaque, desde meados do século XIX, com a Escola Normal, como formação inicial, enquanto a última década dos anos de 1980 deixou marcas na formação em serviço ou formação continuada. Entretanto, segundo este estudioso, os resultados dessa década, no que se refere à formação de professores desencadearam sérios problemas. Na contemporaneidade, a formação de professores(as).

Ao serem questionados(as) sobre a formação continuada, eis as respostas dos entrevistados. Os dizeres apontam divergências entre as propostas do governo e os anseios ou proposições dos(as) professores(as) entrevistados(as).

**E49, Alice:**

Eu acho que depende das políticas educacionais. Podemos ter uma formação continuada, cursos. Nós podemos ter cursos de trabalhar sábados e até aos domingos, ou de 15 em 15, mas que a gente se qualifique sim, porque um profissional sem qualificação, ele não é nada. Agora também uma qualificação também com ótimos profissionais porque a gente ter uma qualificação, perder um dia sábado e de domingo com um curso em que a gente vê que tem mais para dar do que receber, desestimula o professor e ele não quer ir mais. Então eu acho assim, uma formação continuada aos sábados e domingos, com qualidade.

**E50, Raquel:**

Cursos à distância, estudos por iniciativas próprias e do governo.

**E51, Margarida:**

Através de cursos à distância. Secretaria do município, de Educação, mas já vem do Estado.

**E52, Stela:**

Não é apenas fazendo um curso de graduação ou fazendo um curso de pós-graduação e pronto. É ele, dentro da sua área de trabalho, de sua especificidade, ele estudar, ele ter momentos de estudos, sozinho ou com colegas, a pesquisa...

[...] Foi proposto pelo Positivo quando a Secretaria de Educação trouxe o Curso Positivo pra cá, só que esses cursos, eles são muito ralos, rápidos e ralos.

[...] São por área e vem por período, uma a duas vezes por ano. Pouquíssima também.

**E53, Rute:**

Eu acho que ela acontece de diversas formas. Primeiro ela acontece na pessoal, no particular. Posso fazer isso através de leituras, trocar experiência com outros profissionais, É... Trocando e-mails. Pode ser por cursos, assim... Eu acho que uma coisa muito importante é a questão da disciplina na escola, como lidar com problemas difíceis, situações difíceis na escola, avaliação e a qualidade do ensino, que eu acho que deveria ser a prioridade porque fala-se muito em ensino, mas preocupação com qualidade de ensino, na rede pública, não existe. Existe com números, mais quantitativo. Então, a escola não pode reprovar, não importa que o aluno não leia nada, não importa que a caligrafia dele seja péssima, eu tenho que criar um mecanismo, por trabalho ou redação, seja o que for para aprovar o aluno.

A professora Alice, em E49, demonstra insatisfação com cursos de formação continuada que ela tenha participado. Ao tecer as suas considerações, o dizer da professora, deixa fluir entre os furos da malha discursiva já ter participado de cursos que não ofereceram melhoria na sua prática pedagógica. Isso fica implícito quando menciona: “Porque a gente ter uma qualificação, perder um dia sábado e de domingo com um curso em que a gente vê que tem mais para dar do que receber, desestimula o professor e ele não quer ir mais”.

Alice revela estranheza em todo o seu dizer e fala da existência de cursos fora do horário de trabalho do(a) professor(a), como uma prática. Ao dizer que aceita atuar fora do seu horário de trabalho fica implícito já ter resistido a essa prática ao fazer uso da materialidade “até”. Por outro lado, seu dizer denuncia a resistência das políticas educacionais em oferecer cursos de formação continuada na escola em que os(as) professores(as) atuam. A professora questiona a qualidade dos cursos e do saber de responsáveis técnicos pela capacitação de professores(as).

Acredita-se que respeitar o período de descanso dos(as) professores(as) é valorizar e respeitar um direito adquirido. Oferecer cursos de formação continuada aos finais de semana é

negar apoio e colocar a formação como uma responsabilidade do(a) professor(a). Nesse sentido, Nacarato (2013, p.2) coloca-se na contramão dessa forma de conceber a formação continuada, pautada no isolamento:

Quando me refiro a apoio, estou me referindo, principalmente, a duas condições: inclusão da formação na jornada de trabalho e possibilidades de trabalho coletivo no interior das escolas. Não se acredita mais em projetos de formação propostos pelos sistemas de ensino, nos quais os professores são convocados a participar fora do seu horário de trabalho, principalmente aos sábados, sem que isso faça parte de sua jornada docente. E tampouco se acredita naqueles em que o coletivo das escolas não esteja envolvido.

Cursos de formação continuada oferecidos fora do ambiente escolar tendem a ser aligeirados e cansativos. Além disso, torna-se fragmentado e muitas vezes esquecido pelos(pelas) professores(as) ao retornarem ao ambiente escolar, ficando o material recebido guardado e depois descartado. Assim, entender que o ambiente de trabalho é a melhor alternativa é pensar em uma política de formação com qualidade, com integração e participação.

Raquel, em E50 e Margarida, em E51, relataram a forma mais comum de cursos de formação continuada, estratégia que não tem dado certo (NACARATO, 2013; NÓVOA, 2000). Proposta previamente elaborada sem a participação dos(as) professores(as) com objetivos destoados da visão dos interessados no assunto e da realidade da escola, dos professores e dos alunos e que causa desinteresse e desistência por parte dos professores.

Nos excertos 50 e 51, ao dizer “cursos à distância”, essencialmente, as professoras se referem a cursos produzidos longe da prática escolar e pedagógica dos(as) professores(as), algo pronto para ser executado. Raquel, em E51, aborda a iniciativa própria para qualificação do(a) professor(a), o que pode ir contra a ideia de acomodação do(a) professor(a). O salário do(a) professor(a) no Brasil dificulta que ele/ela invista em qualificação profissional e fica-se à espera da iniciativa do governo. Acredita-se tratar de uma realidade brasileira, embora possa haver alguns pontos de reação a esse tipo de qualificação.

Em E52, Stela apresenta uma proposta diferente para os cursos de formação continuada e, conforme o nome sinaliza, precisa ser contínua e consistente, ao dizer “não é apenas fazendo um curso de graduação ou fazendo um curso de pós-graduação e pronto”. As materialidades “apenas” e “pronto” como características dos cursos de formação continuada revelam resistência a esse tipo de formação que, teimosamente, insistem em disponibilizar.

Stela propõe um diálogo com os(as) professores(as) e é sobre isso que Nóvoa (2000) adverte e sugere:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 2000, p. 14).

A formação continuada suscita um trabalhar em rede, entrelaçar os fios do saber e permitir que os espaços existentes entre um fio e outro sejam perpassados por outros fios, sendo que sempre haverá espaço para que o outro se coloque. É nesta perspectiva que o trabalho coletivo se faz necessário nas propostas de formação continuada, um coletivo com a integração da instituição e dos(as) professores(as).

Por outro lado, em E52, Stela parece conviver com uma necessidade maior de mais estudos por parte dos(as) professores(as), quando ela diz “é ele, dentro da sua área de trabalho, de sua especificidade, ele estudar, ele ter momentos de estudos, sozinho ou com colegas”. Com isso, o dizer sinaliza para um possível afastamento desse mundo de busca por parte de alguns profissionais.

Stela considera insuficientes as ações do governo, em seu contexto de convivência, destinadas à formação continuada, ao dizer “[...] foi proposto pelo Positivo quando a Secretaria trouxe o Curso Positivo pra cá, só que esses cursos, eles são muito ralos, rápidos e ralos”. A materialidade “cá” despertou o analista desta tese, no momento que se pensa tratar de algo que estava ‘lá’ e foi trazido para cá, um curso produzido no Sul do país, fora da realidade dos(as) professores(as) ou que não contempla as necessidades locais. A materialidade “cá”, dita por Stela refere à cidade onde mora esta entrevistada, enquanto o ‘lá’ que integra o jogo discursivo da análise e diz respeito à Cidade de Curitiba/Paraná. O ideal é que os gestores responsáveis pela formação continuada dialoguem com os(as) professores(as), de modo a considerar os interesses e as reais necessidades para a prática pedagógica.

Em E53, Rute aponta pontos que ela julga importantes em cursos de capacitação. Menciona as dimensões pessoal e coletiva para que esses cursos atendam aos anseios dos(as) professores(as). Entretanto, através da materialidade “eu”, em “Eu acho que ela acontece de diversas formas”; “Eu acho que uma coisa muito importante é a questão da disciplina na escola [...]”; “[...] eu acho que deveria ser a prioridade porque fala-se muito em ensino, mas preocupação com qualidade de ensino, na rede pública, não existe”, a entrevistada procura limitar o seu dizer, procurando falar por si. O dizer da professora revela insatisfação e angústia, trazendo à memória e externando o que compromete a sua prática. Por outro lado, Rute parece não acreditar no ensino público e isso recai em polêmica e frustração, uma vez

que a professora executa algo que ela mesma não aprova e não acredita. Fica evidente, também, que a professora não concorda com a forma e os critérios da avaliação brasileira

A análise por nós empreendida é uma construção com vários fios que podem ser puxados, alinhados e desalinhados. Trata-se de formulações que estão abertas para novos posicionamentos, no momento que “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que podem e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1986, p.29-30).

Neste contexto, social e político, evidencia-se que, tendo percebido a forma de dominação e exploração, os sujeitos recorrem ao discurso como forma de resistência e como forma de subjetivação. Desta feita, Hamann (2010, p. 101) adverte que “Os efeitos de assujeitamento produzidos no âmbito da vida cotidiana por meio da “condução da conduta” neoliberal recomenda que se reconheça e se invente formas proporcionais de crítica, “contraconduta” e subjetivação ética que constituem resistência a suas ameaças”.

A resistência é algo que sempre existiu e existirá e considera-se que ela seja a mola propulsora da crítica. Além disso, a resistência, na condição de um poder diferente ou de um contrapoder mantém ligação na produção das heterogeneidades, a partir das subjetividades.

Assim, chega-s ao final do eixo sobre formação docente, com enfoque na formação continuada. A partir dos dizeres dos(as) professores(as) afirma-se que os sujeitos não se identificam com o tipo de formação continuada e também, reclamam a falta de prioridade ou o atendimento às suas reais necessidades no que se refere a oferecer um ensino de qualidade, de fato. Considerando o momento contemporâneo e os dizeres dos sujeitos, percebe-se a sensação de mal-estar dos(as) professores(as) entrevistados, nas dimensões social, política e econômica.

## Unindo os fios: considerações sobre a análise



Figura 18. Seminário Fios ao tear.

<http://leaducpel.blogspot.com.br/2013/05/proxima-edicao-do-fios-ao-tear-e-neste.html>

Optou-se pela divisão das considerações em duas partes, sendo esta primeira para se apresentar algumas considerações sobre a análise do *corpus* extraído dos dizeres contidos nas entrevistas das cinco professoras e um professor, sendo duas gestoras, e a segunda parte apresentou-se as considerações finais de todo o estudo.

É chegada a hora de unirmos os fios discursivos que escaparam dos dizeres dos(as) professores(as) e cuidar da tecer a malha que foi sendo construída ao longo desta pesquisa. Entendendo que os sujeitos são interpelados pelos discursos e levando em consideração as posições sociais e políticas assumidas por eles, percebe-se, a partir do *corpus* analisado, sujeitos divididos e heterogêneos marcados por encantos e por desencantos, por esperanças e por temores, pelo amor e pelo desamor, pela felicidade e pela decepção.

Na tessitura da trama discursiva, puxar os fios dos sentidos é trilhar nas dobras (entendendo-a como lugar de (re)construção de sentidos a partir das relações consigo e com o outro) do discurso com o olhar de analista do discurso, sabendo que não é possível esgotar a análise, da impossibilidade de perceber tudo que ficou preso na malha, mas que percebe efeitos de sentido que ficaram escondidos ou se mostraram nos dizeres que foram ditos de outra forma. É justamente esse jogo discursivo que está sempre em funcionamento e que retorna de modos diferentes, considerando a ordem da memória e a inscrição da história. Assim, o dizer nunca é o mesmo, mas remete sempre a outros dizeres. A visibilidade e a invisibilidade são dependentes do olhar do analista capaz de perceber materialidades.

A análise pauta-se sobre os dizeres que apontam para diferentes modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente, considerando os sujeitos de pesquisa constituídos pelo social, pelo econômico, pelo político e pelo cultural. Foi com esse olhar que se percorre o *corpus* e selecionou-se, dentre tantas possibilidades, excertos com dizeres que mais significaram na hora da análise.

A análise constituiu-se no momento mais prazeroso da pesquisa, embora o levantamento do *corpus* também tenha se configurado em momentos significativos para a estruturação e interpretação. A análise foi dividida em dois grandes eixos, com suas subdivisões, especificadas a seguir.

Primeiro Eixo – “Retrato falado da profissão docente: tecendo modos de identificação”, em seu primeiro subeixo, tendo como regularidade a imagem da imagem, isto é: o que ele pensa que o outro – aluno, pais de alunos e sociedade/opinião pública pensa de si. Analisando os dizeres, percebe-se que as imagens que o(a) professor(a) vê, a partir do outro, é

de desfiguração, de embaçamento e de desgaste. Tais imagens influenciam na constituição dos modos de identificação dos(as) professores(as) com a profissão docente. Da mesma forma, de acordo com os dizeres, os(as) professores(as) demonstraram que a afetividade faz sentido para eles(as), embora não percebam isso em relação aos ‘outros’ analisados por eles. Entretanto, o aluno ainda é citado como aliado do(a) professor(a), segundo alguns sujeitos.

No segundo eixo, intitulado “Memórias da profissão docente: Profissão de risco? Os fios, os pontos, os nós e os laços” transita na ordem da memória dos(as) sujeitos professores o acesso à profissão, o possível retorno e a permanência, envolvendo a dimensão política, na perspectiva da governamentalidade. O acesso à profissão, segundo a maioria dos sujeitos, ocorreu por influência de alguém, enquanto um dos sujeitos afirmou ter escolhido a profissão por vocação. As histórias de vida, com relação ao acesso à profissão, marcaram profundamente determinados sujeitos. A permanência na profissão, para a maioria dos sujeitos, se dá pelas circunstâncias, embora não seja isto o que demonstraram desejar. Estar na profissão docente se constitui em mal-estar para os(as) professores(as). Segundo os(as) professores(as), a formação continuada ainda é um nó, uma vez que não aprovam a forma como esta é conduzida e também questionam a qualidade e aplicabilidade de tais cursos.

Constatou-se que os(as) professores(as) constroem os seus modos de identificação com a profissão docente a partir do outro: aluno, pais de alunos, sociedade/opinião pública, se subjetivando a partir destes, revelando conflitos e lutas no exercício da profissão.

Os dizeres apontam para sujeitos constituídos pela falta revelada pelos “não” e pelas carências: de reconhecimento social, de ordem econômica e de ordem estrutural na/da profissão docente. Por outro lado, resistir à profissão resistindo às adversidades, se constitui em um modo de identificação.

Acredita-se que os fios que escaparam à nossa interpretação, propositalmente ou não, visíveis ou escondidos nas dobras, podem se constituir em pontos de deriva e lugares para outras interpretações.

No item, a seguir, apresenta-se as considerações gerais da tese. Os nós serão atados parcialmente porque, em AD, a ideia é sempre de percurso e não existe nada de definitivo no discurso. Os nós podem ser desatados.

## Atando os últimos nós – considerações finais da tese



Fig. 19. Tear manual  
[http://ccrcorgas.solxira.com/usos\\_corgas.html](http://ccrcorgas.solxira.com/usos_corgas.html)

Fazer considerações finais de uma tese é procurar os fios e as pontas e dar pequenos nós, conscientes da impossibilidade de fazer amarrações definitivas. Após longo período em contato com o tear discursivo, a puxar fios e tecer a malha, é chegado a hora de atar os nós. Entretanto, é um momento difícil porque é preciso fazer escolhas e isso se tem a sensação de abandono e de perda, uma vez que opta-se por uns dados e abre-se mão de outros.

A partir do momento que se iniciou o trabalho de campo para coletar os dados já não se é mais o mesmo porque se assume uma postura diferente, começa a “gerar” uma tese. Aguça-se, cada vez mais, o lado analítico e crítico, uma fase em que é impossível se afastar da pesquisa, fica-se dependente da criação. Da mesma forma, desperta uma sensação de estranhamento, fica-se dividido, alegre pelo fato de estar concluindo algo que se arquitetou e ao mesmo tempo, se tem a impressão de que algo está sendo retirado ou extraído do próprio corpo.

Vem à memória dois momentos singulares: a entrada no campo, coletando dados e o retorno ao campo, ambiente de trabalho, levando os dados analisados. É algo indecifrável e indescritível! Mas, é hora de (des)atar os nós e ir em frente!

Reporta-se ao momento inicial desta pesquisa, quando uma criança de nove anos de idade, entre uma conversa e outra, indaga sobre a pesquisa e sobre o tema a ser pesquisado. Ao saber que se tratava de uma pesquisa sobre “identidade do(a) professor(a)”, ela diz: “Ah... Pensei que era sobre algo importante!”. Nesse instante, fica-se sem ar, sem saber o que responder. Passado o impacto da fala da garota, começou-se a refletir sobre o dito e o não dito. A pergunta da criança, que tem professores(as) na família, fez sentido e significou muito. Trata-se de uma estudante que não tem problemas de aprendizagem e mantém boas relações escolares, com colegas e com professores da sua escola. Esse incidente sinaliza para o alto grau de desvalorização da profissão docente e o que significa ser professor para essa criança. Sabe-se que os meios de comunicação de massa têm abordado a questão da desvalorização do(a) professor(a), mas acredita-se que no contexto sócio-histórico da garota a posição da família em relação à profissão docente não é positiva no que se refere a ser professor(a). Assim, afirma-se que o dizer da criança traduz um já dito, revela escuta e produção de significado, sinalizando que a profissão docente não está nos planos dela. Afinal, não vai querer transitar em um mundo que não seja de importância, provavelmente não deseja atuar em uma profissão que não signifique “boa coisa”. Há, nesse caso, um corpo marcado pelo aspecto negativo de uma profissão desvalorizada social e economicamente: a profissão docente. Possivelmente, o meio em que ela vive influenciou na produção de significados e na

imagem que ela faz do(a) professor(a). Destaca-se que, na perspectiva discursiva, é preciso interpretar para fazer sentido e isso acontece durante toda a vida (acadêmica ou não).

As considerações foram tecidas com base na hipótese formulada de que os dizeres dos(as) professores(as) acerca dos(as) professores(as) transitam entre o mesmo e o diferente, fazendo emergir os conflitos e as lutas que atravessam os sujeitos-professores(as) no processo de constituição dos seus modos de identificação, como sujeitos divididos que convivem com o amor e o desamor, com o dever e o prazer, mas que também resistem resistindo na profissão.

Percebe-se sujeitos divididos, construídos na governamentalidade que procura disciplinar os corpos, através de regras; visualizou-se corpos dotados de poder disciplinar e, ao mesmo tempo, marcados por um poder diferente que Foucault denomina de contrapoder e resistência. As posições discursivas revelaram heterogeneidades dos sujeitos analisados que, através dos dizeres, validaram a hipótese do estudo.

As leituras e interpretações, apresentadas ao longo dessa pesquisa, permitiram postular que os sujeitos entrevistados revelaram mais do que eles pensavam estar revelando. Entretanto, isso não significa que eles disseram tudo e/ou que tudo foi analisado. Por outro lado, o silenciamento pode ter falado o que eles não queriam dizer. O silêncio serve como reflexão, basta pensar que há palavras que revelam silêncio, no momento que se substitui uma palavra por outra. A partir do silêncio tem-se um horizonte em que se pode seguir em várias direções.

Os sujeitos que não permitiram ser entrevistados também abriram um horizonte, o que possibilitou que a política do silêncio ou silenciamento mediasse o discurso. Essa afirmação se baseia em que “o silêncio não é vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa” (ORLANDI, 1997, p. 70). A política do silêncio das professoras significou, disse ou pode dizer muita coisa, movimentou e continua movimentando sentidos. Trata-se, nesses casos, de decisões com significado ético em que o silenciamento dos sujeitos teve significação e produziu sentidos. A análise da política do silêncio sob uma perspectiva discursiva ultrapassa a barreira do silêncio e se expõe à multiplicidade de sentidos. O silenciamento pode revelar muitos sentidos, ao mesmo tempo em que se equivoca em pensar que ao dizer tem-se o controle e/ou uma limitação de sentidos. O silêncio não precisa de palavras para significar e produzir múltiplos sentidos. Assim, não existe silêncio absoluto uma vez que o dizer está ligado ao contexto, de modo que um dizer silenciado aqui, por determinado motivo, pode ser revelado em outro contexto.

A política do silêncio proposta pelos sujeitos que não se permitiram ser entrevistados se constituiu em uma forma de resistência, de defesa e/ou de proteção. Como estratégia de

governo e de manifestação de poder, o sujeito opta por se distanciar de “verdades” que prefere guardar em seu imaginário, alheio ou consciente de que o silêncio pode anunciá-lo e denunciá-lo.

Os(as) professores(as) fizeram uso do poder constituído a partir da função/cargo de professor(a)e, também, na condição de sujeitos livres que são, para optarem entre o “dizer” e o “não dizer”. Por outro lado, não se diz tudo porque existem “regras do dizer”, nem tudo está autorizado a ser dito e os dizeres não possuem donos.

Nos dizeres dos entrevistados nota-se, sempre, a presença do outro, quer no sentido da falta, quer no sentido do excesso. Percebe-se cuidado ao falar e fortes indícios de que cada um procurava falar por si. Assim, a partir da análise dos dizeres percebe-se sujeito disperso em outras vozes que o marcaram e o constituíram no processo de identificação com a profissão docente. As marcas são de aspectos positivo e negativo, embora dependa da ótica de observação e do observador.

Para levantar os efeitos de sentido, a partir dos dizeres, considerou-se que a linguagem não é transparente e o sujeito não é onipotente e não é onipresente. O dizer de cada sujeito se insere em contextos históricos vivenciados e pode produzir sentidos variados, dependentes da relação autor/leitor/texto/discurso.

No dito e no não dito dos(as) professores(as), o efeito de sentido sobre política educacional se constituiu em algo sombrio, considerando desconforto, talvez por falta de conhecimento das leis que compõem as políticas educacionais ou outros motivos não revelados. A política é vista pelos sujeitos pelo aspecto da negatividade e do muito a fazer, sugerindo uma visão limitada sobre política educacional e, segundo os dizeres dos(as) entrevistados(as), não se percebe que estabelecessem relação entre determinados atos ou estratégias de gestores locais com a política educacional, considerando que não mencionaram o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais, recentemente aprovado.

Os dizeres dos sujeitos sobre políticas educacionais/políticas de valorização do professor revelam que, na prática, cada sujeito ressignifica a política, apreende sentido e deixa brecha para que novos sentidos sejam percebidos, a partir do seu dizer. Nesse caso, reconhecer algo como valorização pode depender da concepção que se tem desta e também da concepção de política que o sujeito detém. Os significados, os sentidos e as imagens de/sobre valorização do professor são particulares a cada sujeito, uma vez que cada um vive em seu contexto pessoal e histórico, contido no contexto amplo da globalização e do mundo neoliberal, com suas preferências e expectativas.

Ao Refletir sobre a relação governamentalidade e modos de identificação do(a) professor(a) e procurar os nexos na história da profissão docente, pensou-se na turbulenta preocupação com a questão de como o(a) professor(a) se vê e de que modo ele está na profissão. Tem-se percebido uma intensa preocupação da sociedade com o modo de identificação do(a) professor(a), na contemporaneidade, questionando a “identidade do professor”. Acredita-se que isso decorre, principalmente, pelo papel social e político do(a) professor(a), considerado(a) um(a) formador(a) de opinião, sendo assim, responsabilizado, em parte, pelo futuro de uma nação. Ele passa décadas atuando na profissão, estando em contato com diferentes gerações, tendo como atribuição a educação de um povo.

O(a) professor(a) sempre foi considerado(a) um pilar na/da política da educação, apesar de nunca ter sido valorizado proporcionalmente ao seu papel, fazendo parte de uma estratégia política na condução dos padrões da normalização. Assim, sob um discurso vocacional, tem servido como suporte na arte de governar, para governar o outro e governar a si mesmo. Nesta perspectiva, manter os modos de identificação do professor com a profissão docente, inalterados ou fixos, se constitui como uma estratégia da governamentalidade, no sentido de manter o controle sobre a vida do(a) professor(a) e sobre a vida dos alunos.

As políticas educacionais recebem influências a níveis nacional e internacional. Há validação de conceitos que disputam um espaço nos textos políticos, onde os discursos de verdade disputam um lugar nas políticas e se constituem em regimes de verdade. Nesse embate, atuam as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, como os sindicatos e grupos acadêmicos que articulam influência, nas esferas pessoal e ideológica.

Pensar em professores(as) e refletir sobre o papel social do docente é essencial considerá-los constituídos pela/na relação de poder e de saber. Nessa perspectiva, é relevante salientar que a condução desses sujeitos na trama social se dá por caminhos variados uma vez que é a relação de poder e de saber que constitui o múltiplo e o heterogêneo. Destarte, a verdade e o conhecimento são postos como objetos de socialização e de profissionalização, embora essas forças sejam oscilatórias, de modo que é necessário saber conduzir-se ou se governar. Entretanto, faz-se necessário destacar que o governar, ou seja, que a condução de si está vinculado(a) à condução do outro.

A maneira de regular a própria conduta constitui o sujeito moral capaz de considerar e respeitar as regras e os valores estabelecidos socialmente, embora de maneira diferenciada entre os sujeitos. Nesse contexto, o grau de sujeição, a contradição e a resistência estarão na

constituição ética do sujeito. Os jogos de verdade constituem o profissional professor(a) e definem formas diferentes de “cuidar de si”, de “conduzir a si e ao outro”. São os modos de adesão aos jogos de verdade constituindo o sujeito político, social e histórico, ressaltando que não há fixidez, não existe centro e nem periferia em definitivo no que se refere aos modos de ser e de agir.

A escola, sendo uma das instituições sociais destinada a atuar na condução de condutas, vem modificando e adaptando suas estratégias de poder e de saber, de acordo os objetivos que lhe são destinados a alcançar. O(a) professor(a), enquanto ator social traduz diferentes modos de ser e de viver a/na profissão docente, através de racionalidades que envolvem o ensinar/educar e o aprender, do “ser professor(a)”. Neste contexto, as regras que orientam e, ao mesmo tempo, produzem efeitos de sentido sobre as práticas discursivas escolares, implicam sobre os diferentes modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente, no contexto histórico da governamentalidade.

Considera-se que “ser professor(a)” ou ter a “identidade professor(a)”, como algo fixo e independente, se constitui em uma forma de governo, usando a técnica da disciplina associado a um tipo de controle. Essa estrutura organizada, embora reconhecendo a não totalidade, foi construída historicamente, tanto por parte dos governantes/Estado/gestores sobre os(as) professores(as) quanto por parte dos professores(as) sobre os alunos. O título “professor(a)” traduzia, inicialmente, disciplina extraída do poder na relação. A partir das mudanças do mundo atual (modernidade líquida, modernidade tardia ou pós-modernidade), a disciplina passa a ser associada a um tipo de controle externo aos muros da escola ou, quem sabe, uma mudança da disciplina ao controle.

Modos de identificação construídos no percurso, construídos na relação com o outro e na relação consigo mesmo: políticas educacionais, gestores, colegas de profissão, alunos, pais de alunos e sociedade. Trata-se de um discurso sobre outros discursos. Modo de identificação, na perspectiva móvel coaduna com possibilidade de locomoção, de deslocamento dos discursos. Nesse percurso, sentidos ficam presos nos espaços da rede e também nos nós da malha discursiva dos sujeitos. O que escapa poderá ser aprisionado em outra malha, considerando que a interpretação depende da filiação do sujeito analista. Esse movimento é infinito e garante a continuidade do discurso.

Os modos de identificação dos(as) professores(as) entrevistadas com a profissão docente, essencialmente, se apresentam sob duas vertentes: positiva, através da relação afetiva com o aluno, talvez como uma estratégia de controle; permanência ou ingresso na profissão docente devido à falta de opção ou oportunidade em se alocar em outra profissão. Na vertente

negativa, aponta-se a imagem negativa que os sujeitos demonstraram junto às políticas educacionais e a perda do prestígio ou do *status*. De modo geral, essa imagem negativa foi mais enfatizada pelos professores e isso sugere, também, um modo de identificação com a profissão docente, marcada por instabilidades decorrentes, possivelmente, das alterações espaciais e temporais.

Os modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente estão ligados ao aspecto cultural, como posicionamento. Dessa forma, pode-se pensar em modos que podem ser alterados e trocados, na perspectiva de posição do sujeito construído historicamente, marcado pela língua e pela ideologia.

A preocupação com a circulação de ideias a respeito da identidade do(a) professor(a) ou de uma possível “crise de identidade”, entendida como uma relação definitiva e imutável, passa pela questão de segurança e de liberdade, pensando no viés da governamentalidade. Constitui-se em uma forma de demarcar fronteiras ou de separar. Ao se pensar em uma identidade fixa, fica implícito uma forma de se procurar acomodar os anseios e os desejos, nos corpos marcados pelo movimento, sendo sujeito e assujeitados na/pela liquidez dos tempos contemporâneos. De acordo o *corpus* analisado essa via está na contramão se consider que os(as) professores(as) se posicionaram como se tivessem fechando um ciclo ao revelarem indignados com as suas situações como profissionais e lutarem contra a atuação de um filho(a) na profissão docente.

Assumir uma identidade pode ser pensado como uma forma de controle, um poder multilateral, com relação de força e resistência, tornando-se, então, uma relação conflituosa consigo mesmo e com o outro, por se tratar de posicionamentos. A relação com o outro, com o exterior, passa pela questão da cultura e da história e envolve sujeitos atravessados por diferentes discursos construídos historicamente, segundo ideologias.

Nota-se sujeitos marcados por estigmas, tais como: professora ser arrimo de família; professora não sabe escolher o cônjuge; professor assumir o lugar de membro da família para o aluno; professor(a) sofrer discriminação; professor(a) ser pobre; a profissão docente ser desvalorizada; profissão docente ser um castigo; professor(a) ser sofredor(a). Outras marcas atingem o corpo físico e psicológico do(a) professor(a): o professor é importante porque todas as profissões são formadas pelo(a) professor(a); a carreira docente é belíssima; o salário possibilita cumprir pequenas metas, como pequenas viagens; o(a) professor(a) é herói/heroína.

Procurar compreender os modos de identificação do professor com a profissão docente implica considerar o impacto de influências externas, nacionais/locais e

transnacionais/globais, que interferem nos significados e nos sentidos do ‘ser professor(a)’, é pensar que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado. É saber que a desvalorização do(a) professor(a) causa impacto negativo até nas crianças e, provavelmente, interfere no processo ensino/aprendizagem uma vez que a perda de credibilidade, perda de *status* e desrespeito envolvendo professor(a) e aluno, segundo os sujeitos desta pesquisa, possuem relação.

Defende-se a existência de diferentes modos de identificação, considerando que são móveis, são dependentes e podem ser negociados e/ou trocados. Destarte, os modos de identificação podem ser pelo aspecto da negação que funciona como uma identificação invertida, mas que vai se acomodando e incomodando uma geração inteira. Trata-se de movimento em que são impressas marcas culturais, histórias e memórias de um povo e de uma categoria profissional.

O processo de globalização invade a vida particular e também social, mesclando culturas, deslocando indivíduos do ‘lugar’ (grifo nosso) fixo, para uma situação de mobilidade constante em direção indefinida. Nesse cenário, a identificação do(a) professor(a) está sendo questionada, pela sociedade, através de um discurso que desloca, talvez, os reais problemas da/na educação e que sinaliza para uma forma de controle em uma estratégia de substituição da disciplina pelo controle, embora se saiba que a disciplina continua existindo de uma forma disfarçada. Esse jogo faz parte da articulação globalização e neoliberalismo à medida que procura naturalizar, socializar determinados problemas e individualizar responsabilidades.

O movimento de Globalização, intensificado a partir dos anos de 1980, atravessa todo o tecido social, através de estratégias diversas e de forma que não há como fugir às mudanças que acontecem de forma muito rápida. Em algumas situações, antes mesmo que mudanças anteriores sejam acomodadas e compreendidas, surgem outras mudanças, como acontece na educação. Os dizeres dos sujeitos deixam transparecer que os sujeitos não acreditam, desconfiam ou não estão satisfeitos com as mudanças que acontecem na educação e, particularmente, no que se refere à valorização do professor. E, curioso é que, apesar de tantas mudanças, os sujeitos continuam clamando por mudanças que beneficiem os(a) professores(as) e atendam às suas reais necessidades.

Os modos de identificação do professor com a profissão docente não estão deslocados do contexto econômico, social e político globalizados. Os padrões e estilos de vida fazem parte da vida ou estão na lista de desejos de muitas pessoas, inclusive dos(as) professores(as). Trabalho e lazer fazem parte dos planos dos(as) professores(as) entrevistados, mas é preciso que sejam valorizados economicamente. O mundo pós-moderno oferece situações sedutoras.

Existe relação desigual entre necessidade e sedução do mercado, sendo esta última associada às estratégias por meio de propagandas divulgadas dos diferentes meios de comunicação de massa. Trata-se de condições da contemporaneidade ou pós-modernidade, estilos de vida adotados e/ou desejados, no sentido de sair de uma rotina que não esteja satisfazendo ou fora dos padrões da vontade do sujeito, de natureza utilitária.

O dizer contraditório foi percebido nos dizeres dos(as) professores(as). A contradição perpassa os dizeres sobre a profissão docente que oscila entre o “belo” e o “não belo” de uma profissão amada e rejeitada, importante e desvalorizada; professores(as) que convivem com a expectativa de abandonar e de permanecer na profissão, transitam entre a utopia e a realidade, entre a responsabilidade e a responsabilização; profissão constituída por políticas educacionais ditas para valorizar, mas que causam estranhamento aos profissionais da educação; uma política de avaliação questionada, mas que aprova. Dessa forma, fica evidente uma política educacional contraditória e marcada pela falha, tendo como mote as materialidades “qualificação profissional” e “aprendizagem”, sendo esta última ligada ao sistema de avaliação escolar, questionada pelos(as) professores(as). O princípio da contradição permite desdobramentos específicos interessantes à AD e manifesta-se no nível das formações discursivas, passando a fazerem sentido.

Os sentidos formados a partir dos discursos políticos constituídos em regimes de verdade, ao longo da história, (re)tratam a profissão docente como um fazer missionário, algo martirizante (professor como sofredor), a ponto de a professora rogar praga no aluno ao querer a profissão docente como castigo para o aluno, e uma profissão dicotômica – importante para a formação do indivíduo e desvalorizada econômica e socialmente. Considerando que os regimes de verdade causam constrangimento, arrisca-se a inferir que as identificações ou as identidades do(a) professor(a) acontecem no entremeio de constrangimentos, a partir de efeitos de sentido.

Os dizeres dos(as) professores(as), a partir das entrevistas, foram aqui analisados e demonstram que o(a) professor(a) convive com conflitos internos e externos. O outro é reconhecido como parte de si, a parte de si no outro. Nesse conflito, o(a) professor(a) se sente hierarquicamente inferiorizado pelos seus próprios pares. Uma crise entre os pares do(a) professor(a) marca o processo de identificação do professor com a profissão. A crise na relação professor(a)/aluno, a crise entre políticas educacionais/profissão docente/professor, a crise sociedade/profissão docente/professor(a) marcam os modos de identificação do(a) professor(a). As questões aqui elencadas passam pela relação de poder-saber, na perspectiva de condução de condutas.

Assim, determinadas pessoas podem controlar mais ou menos a conduta de outras, embora, talvez, o desejo fosse de ter o poder de controlar totalmente o outro. O domínio ou controle total é difícil/impossível de se apreender porque o outro também possui um poder que o permite resistir a esse controle pleno, um poder periférico. Recorre-se ao pensamento foucaultiano para inferir que o poder como relação não pode existir na dominação, partindo do pressuposto de que não existe poder só de um lado e que onde há poder, há resistência e esta se constitui em linha de fuga. Os dizeres dos(as) professores(as) entrevistados(as) transitam entre discursos das linhas rígidas/leis, entre linhas flexíveis e entre linhas de fuga que servem tanto para justificar a permanência desses profissionais na docência quanto para manifestar o desejo de sair ou de nunca ter ingressado na profissão docente.

Percebe-se nos sujeitos entrevistados uma imagem positiva de si, como profissional, embora apresentassem baixa autoestima no que se refere à profissão docente, reforçando a imagem negativa, nos levando a perceber um modo de identificação das professoras com a profissão docente, pelo viés negativo, ou seja, a imagem feita por professores(as) e o que produz marcas na profissão é o indesejável por eles. O sujeito professor se constitui na linguagem, a partir do discurso que o constitui como sujeito e/ou assujeitado pela interpelação da língua. Provavelmente, quando os sujeitos entrevistados se apoderarem do trabalho final vão dizer: “Eu não quis dizer isso... eu falei nesse e em outro sentido”. Mas, isso é análise do discurso. Quanto ao discurso, tem-se a ilusão de que se pode controlar, esquecendo-se ou desconhecendo que o sujeito não tem controle sobre o seu dizer e nem sobre os efeitos do que foi dito por ele. Percebe-se essa ilusão nos dizeres dos(as) professores(as) com relação ao processo ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e nas interpretações/sentidos das políticas educacionais.

Durante as entrevistas e as análises percebe-se esse imbricamento professor pessoa/mulher/mãe/filha/criança/mulher/professora, principalmente, na fala da professora Rute. A forma como cada sujeito conseguiu significar e produzir sentido de si e para o outro, a partir dessas relações anteriormente mencionadas se constituiu em modos de identificação com a profissão docente ou formulação da identidade pessoal.

Após ter sido entregue uma cópia da transcrição das entrevistas aos(as) professores(as), chega o momento de entregar um exemplar da tese na escola onde ocorreu a pesquisa. Para valorizar a participação dos(as) professores(as) será marcada uma reunião de confraternização para apresentação da tese aos sujeitos que participaram da pesquisa.

Almeja-se que este texto provoque inquietações no que se refere à relação de poder e de saber e venham ser reinterpretados e que novas questões possam ser levantadas, uma vez

que se defende a ideia de que os dados não são por completo analisados e que os discursos nunca se esgotam. A ideia de se fazer uma pesquisa, como trabalho científico, evidencia o interesse e preocupação em procurar conhecer mais o objeto de estudo. Por outro lado, pensou-se na possibilidade do trabalho ser uma ponta da linha do novelo que pode ser desenrolado por outras mãos e pensado por outras mentes. Trata-se de leituras e interpretações intermináveis e isso é discurso. Destarte, o(a) professor(a) torna-se singular na medida que revela sua capacidade de inventividade e de criatividade, mostrando-se como seres sensíveis ao “novo” e ao “já conhecido”, expressando-se através do diálogo, a resistência frente ao que lhe causa estranheza ou estranhamento. É momento de furar rede e fazer novas redes.

A educação não se aparta da vida e por esse motivo, refletir sobre a educação traz à tona inquietudes, principalmente, por parte dos(as) professores(s).

Considerando os significados de “modo” como forma ou maneira de ser e ‘identificação’, como ação ou efeito de identificar-se, toma-se por modos de identificação diferentes maneiras do(a) professor(a) manifestar-se na/sobre a profissão docente, fazendo-se identificar. E assim, encerra-se essa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: O arquivo e a testemunha. Tradução de Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. (1995). **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Tradução Antonio Guerreiro. Relógio d’Água Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo**. Chapecó: Argos, 2005.

ALMEIDA, M. L. L. **Sujeito indeterminado na fala**. Tese (doutorado). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.

AMADO, J. & FREIRE, I. (2002). Investigar em Educação. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, 1 (1), Julho, pp. 179-217.

ANDRADE, Eliane. Righi de. Um arquivo vivo em construção. In: CORACINI, Maria José Rodrigues; CHIRALDELO, Claudete Moreno (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória,

imaginário e subjetividade, Formação de professores (língua materna e estrangeira), leitura e escrita. Campinas: Pontes, 2011.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

BAUMAN, Z. (1987). **Legisladores e intérpretes**: Sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. **Revista Aulas**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/ROMMEL.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007.

BLOOM, Harold. **A angústia da influência**: uma teoria da poesia. Trad.: Marcos Santarrita. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle / Luiz Carlos Bresser Pereira. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 1).

BOTO, C. (2010). A racionalidade escolar como processo civilizador: A moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, 23(2), 35-72. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a03.pdf>.

BUTTLER, Daniela Barbosa. **A imagem esfacelada do professor**: um estudo em textos de revistas. Tese. [Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. 179 p.

CAPALBO, Creusa. **As raízes históricas da Filosofia da Educação no Brasil**. In: **As Idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Convívio, 1978. p. 39-83.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834. **Tese** (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo. A gênese de uma profissão fragmentada. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Autores Associados, setembro/dezembro 2007, p. 31-52.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. As reformas pombalinas da instrução pública São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CAVALLARI, Juliana Santana. Avaliações externas e seus efeitos na subjetividade de professores. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1 (2011). Londrina, Paraná. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8296](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8296). Acesso em 15 de dezembro de 2012.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sisifo/Revista de Ciência da educação**. Nº 4, out/dez 07. Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, v.20, n. Especial, Jul/Dez 2002.

CONTRERAS, José Domingo. **Enseñanza, curriculum y profesorado** Introducción crítica a la Didáctica. Madrid, Akal, 1990.

CORACINI, Maria J. **Língua estrangeira e língua materna**: uma questão de sujeito e identidade. Letras & Letras. Uberlândia: vol.14, no 1, p.153-169. 1997.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e identidade do professor de português (LM)**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v.36, p. 147-158, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo das ciências. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. (2007). **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <http://trabalhodocente.net.br/pdf/5.pdf>. Acesso em 20.12.14.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista brasileira de educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, nº23, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf> . Acesso em 18 nov 2014.

CRUZ, P. A. S; FREITAS, S. A. de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília** Ano 2011 – Edição 7 – Junho/2011 – ISSN 1983-2192.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1989.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300005>.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, PA, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Mini Aurélio**. 8. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação & Realidade**, Mai/ago 2009, n. 34(2) p. 35-56. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/8308/5540>. Acesso em 20 de março de 2012.

FOUCAULT, Michel. [1969]. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. [1970-1971]. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_: [1970]. A Escrita de Si. In Ditos e Escritos V. RJ: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. [1975]. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução Raquel Ramallete, Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. [1979]. **Microfísica do poder** (organização e tradução de Roberto Machado). 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

\_\_\_\_\_. [1979-1980]. **Do Governo dos vivos: curso no Collège de France**, Michel Foucault; tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

\_\_\_\_\_. [1982] **A Hermenêutica do Sujeito**. 6.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1994c.

\_\_\_\_\_. [1926-1984]. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira. **Cedes**

Unicamp, 28 fev a 01 março 2011, Campinas.

FREITAS, L.C. A eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

GALLO, Silvio. As contribuições de Foucault à educação. 2006. Entrevista concedida por e-mail à **Revista Instituto Humanitas da Usininos, IHU On-Line**. São Leopoldo/RS. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=555&sec=203](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=555&sec=203). Acesso em 15 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, Porto Alegre, p.79-97, 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em 17 de março de 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, Dez. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300004&lng=en&nrm=iso) <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300004>. Acesso em 31 Janeiro de 2013.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. Tradução Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1991.

GHIRALDELO, C. M. **As representações de língua materna**: entre o desejo de completude e a falta do sujeito. 2002. 194 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GRIGOLETTO, Marisa. **A Resistência das Palavras**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2002. Magalhães, Izabel. Introdução: A análise do discurso crítica. In: DELTA, 21, especial, 2005 (1-9).

GRISOTTO, Américo. Foucault: contribuições da dimensão ética ao professor Filosofia e Educação (Online). **Revista Digital do Paideia**, Volume 3, Número 1, Abril de 2011 – Setembro de 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

\_\_\_\_\_. 1991. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMANN, Trent H. Neoliberalismo, governamentalidade e ética. **Ecopolítica**, São Paulo. V. 3: 99-133, 2012. Disponível em: [www.revistas.pucsp.br/ecopolitica](http://www.revistas.pucsp.br/ecopolitica). Acesso em 09 de maio de 2013.

HARGREAVES, Andrew. **Formação de professores na era pós-moderna: certezas mortas, simulação seguro e auto ilimitada.** In: *Jornal da educação para o ensino: a investigação e pedagogia Internacional*. v.19, n. 4, 1993.

\_\_\_\_\_. *Professorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, 1999.

HENNIGEN, Inês; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 23, dez. 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200004&lng=pt&nrm=iso). acessos em 13 maio 2015.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LE MOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Professores em movimento: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial**. 2011. 219 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2011.

LEONARDI, Analice et al. **Processo político e formação de professores no Brasil: um resgate histórico e crítico de 1827 a 1889 e o reflexo na construção intelectual dos docentes na contemporaneidade.** Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Analice%20leonardi.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Analice%20leonardi.pdf). Acesso em 01.01.15.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **O professor escreve sua história: uma análise discursiva de modos de identificação do sujeito-professor.** **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2001, 145 pp.

LIMA E FONSECA, Thaís Nivea. Iluminismo e Reforma: civilidade, educação moral e práticas culturais dos professores régios. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 15, Nº 44, Rio de Janeiro, maio/agosto de 2004. Disponível em: <http://omjhnt.com/filedoctc/1Hrx/iluminismo-e-reforma-civilidade-educa231227o-moral-e-.html>. Acesso em 15 de outubro de 2014.

LOPES, S. C. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). **Revista Brasileira de História da Educação**. Autores Associados, setembro/dezembro 2007, p. 177-201. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE14.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001, p.VII-XXIII.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-)

97022006000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Dec. 2014.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e Inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: **Eduel**, 2003. p.11-25.

MARTINS, A. M. S. Os anos dourados e a formação do professor primário no instituto de educação do Rio de Janeiro (1945-1960). In: **Revista Teias**, Vol. 1, No 1, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=18...20](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=18...20). Acesso em 02/10/11.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade**. Uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

MORAES, Cláudia Liliana Romano. **Os professores e os comportamentos de risco de alunos a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico**. Dissertação [Mestrado em Educação Especial]. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2011. 129 p.

NACARATO, Adair Mendes. Políticas públicas de formação do professor na Educação Básica: pesquisas, programas de formação e práticas. Anais da 36ª Reunião Nacional da **ANPED**. Goiânia, GO, 2013. Disponível em [Http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_04\\_adairnacarato\\_gt19.pdf](Http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf). Acesso em 10 de novembro de 2014.

NEVES, Camila Emanuella Pereira; CAETANO, Edson Caetano. Feminização do Magistério: algumas questões. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**: UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/UFg25y3D.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/UFg25y3D.doc). Acesso em 25 de agosto de 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NÓVOA, A. et al. **Profissão Professor**. Porto Editora. Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). (b) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1995. 2ª ed.

\_\_\_\_\_. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em [http://www.etepb.com.br/arq\\_ews/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_ews/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)> acesso em 10 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. "Notas sobre formação (contínua) de professores." 1994, manuscrito inédito.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores.** Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, v.34, n.2, Porto Alegre, p.97-118, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8434>. Acesso em 12/01/2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010

\_\_\_\_\_. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, V. 25, N° 89, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso em análise:** sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio.** Campinas. Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. Conversa com Eni Orlandi. In: BARRETO, Raquel Goulart. **TEIAS.** Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan/dez 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso:** princípios & procedimentos. ed. 6°. São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura.** 3 ed., São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. Vão surgindo os sentidos. In: Orlandi, E. (org.). **Discurso Fundador.** Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução: Eni Orlandi et all. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. (1978). “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”, in: M. PÊCHEUX, **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1978.

\_\_\_\_\_. [1983]. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução: Eni Orlandi. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. (1969). In: GADET & Hack. **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. [1984]. **Metáfora e interdiscurso.** In: **Análise de Discurso: Michel Pêcheux.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. [1983]. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RONDON FILHO, Edson Benedito. Segurança, território, população. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, Dec. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222011000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222011000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 nov 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222011000300013>

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1991.

SANTOS, Vera Maria dos; TELES, Thadeu Vinícius Souza; AMORIM, Simone Silveira. Profissão docente do século XVIII ao XIX no processo civilizatório português. **Debates em Educação.** Maceió, AL, v. 4, n. 7, 2012. Disponível em <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

\_\_\_\_\_. **Sistemas de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, 1999.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/textos\\_introdutorios\\_periodos/intr\\_%20periodo%20pombalino%20Ana%20Seco.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/textos_introdutorios_periodos/intr_%20periodo%20pombalino%20Ana%20Seco.doc) [16] Acesso em: 04 jun. 2014.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as Relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. **Revista Aulas**, Volume 3, dezembro 2006/março 2007. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/>. Acesso em 15 de dezembro de 2012.

SILVA, T. T. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, Dec. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362004000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400002&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 12 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

UYENO, Elzira Yoko. Memória e diáspora globalizada: a nova cartografia e a identidade múltipla do descendente do imigrante. In: CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno (Orgs). **Nas malhas do discurso: memória imaginária e subjetividade.** Campinas: Pontes Editores, v. 1. P. 193 – 220, 2011b.

VEIGA-NETO, Alfredo. O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada. 2011. Entrevista concedida a Sergio Kisielewsky. **Revista Instituto Humanitas da Usininos, IHU On-Line.** Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2011/11/17/o-neoliberalismo-situa-a-educacao-no-mercado-da-competicao-da-producao-exacerbada-entrevista-com-alfredo-veiga-neto/>. Acesso em 01 de outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez, 2005.

\_\_\_\_\_. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2003, Nº 23.

\_\_\_\_\_. Alfredo (org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. Aspectos Pragmáticos da Negação. Danilo Marconde. [http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/aspectos\\_pragmaticos\\_da\\_negacao/23\\_Aspectos\\_pragm%C3%A1ticos\\_da\\_negacao.pdf](http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/aspectos_pragmaticos_da_negacao/23_Aspectos_pragm%C3%A1ticos_da_negacao.pdf). Acesso em 10 de setembro de 2012.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORA PEDAGÓGICA

### 1 DADOS PESSOAIS:

1.1 Identificação:

1.2 Idade:

1.3 Cidade onde reside:

1.4 Estado civil:

1.5 Possui filhos? ( ) sim ( ) não Se assinalou **sim**, quantos filhos possui? \_\_\_\_\_

1.6 Formação acadêmica (curso, local, ano): Curso(s) \_\_\_\_\_

Universidade(s): \_\_\_\_\_

Ano(s): \_\_\_\_\_

1.7 Cursos de formação continuada que participou nos últimos dois anos (curso, carga horária, entidade): \_\_\_\_\_

1.8 Há quanto tempo atua na educação básica? \_\_\_\_\_

1.9 Há quanto tempo trabalha nesta escola? \_\_\_\_\_

1.10 Há quanto tempo atua na coordenação, nesta escola?

1.11 Você possui outra(s) atividade(s) remunerada(s), além da profissão docente? Qual/Quais?

1.12 Qual a sua carga horária de trabalho ?

1.13 Qual a carga horária de trabalha nesta escola?

1.14 Em quantas unidades escolares você trabalha?

1.15 Você trabalha: ( ) Apenas no sistema público ( ) Nos sistemas público e privado

1.16 Situação do servidor / tipo de vínculo empregatício.

1.17 Possui outra renda, além de atuar no Magistério? Qual?

## **2 SOBRE A CARREIRA/CURSO**

2.1 Como começou a sua carreira docente/ sua trajetória de trabalho?

2.2 Quem apoiou no início da carreira? Especifique.

2.3 Alguém foi contra? Especifique.

2.4 Seus pais emitiram opinião quando você optou pela carreira docente? Explique.

2.5 Dê sua opinião a respeito do professor e, conseqüentemente, à carreira docente, considerando a história da profissão docente, nos aspectos: social, político e econômico.

2.6 Como você classifica, caracteriza a carreira docente nos dias atuais?

2.6 Se você tivesse opção de escolha entre diferentes profissões, qual você escolheria? Qual você não escolheria? Por quê?

2.7 Na sua opinião, como os alunos encaram a profissão docente nos tempos atuais?

2.8 Na sua opinião, como os pais dos alunos encaram a profissão docente nos tempos atuais?

2.9 Você já passou por algum constrangimento ou preconceito, na condição de professor(a) ou relacionado à profissão docente? Comente.

- 2.10 Como você percebe a valorização da profissão docente pelas autoridades do município?
- 2.12 Como você percebe a valorização da profissão docente pelas autoridades estaduais e federais?
- 2.13 Quando você sente alguma dificuldade, de qualquer natureza, relacionada com o cotidiano de sala de aula, a quem você recorre? Por quê?
- 2.14 Qual a carreira que você mais se identifica?
- 2.15 Você encorajaria ou encoraja filho(a), parente ou amigo(a) a seguir a carreira docente? Por quê?
- 2.16 Você está satisfeito(a) com a sua profissão e com o seu local de trabalho? Justifique sua resposta.
- 2.17 O que é ser coordenador pedagógico, na atualidade?
- 2.18 Quais as maiores dificuldades que você encontra no cargo de coordenador pedagógico? O que você faz diante de tais dificuldades?
- 2.19 Você percebe satisfação, realização profissional por parte dos professores do grupo?
- 2.20 Você consegue adesão de todos os professores nas propostas de trabalho da escola?
- 2.21 Em que sentido ou em qual tipo de projeto você observa resistência e/ou embate por parte dos professores, nesta escola?
- 2.22 Você recebe apoio dos gestores da escola em suas propostas de trabalho ou nas decisões tomadas, de cunho pedagógico? Você tem autonomia para tomar uma decisão, na ausência desses gestores? Comente sua resposta.
- 2.23 Hoje, como você se identifica? Como coordenadora ou como professora? Justifique sua resposta.
- 2.24 Se você pudesse mudar algo na educação, o que você mudaria?
- 2.25 Você já ficou afastado(a) da função docente, por algum motivo? Quanto tempo?
- 2.26 Se você se afastou por algum tempo, o que sentiu ao se afastar e o que sentiu ao retornar?

### **3 DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

- 3.1** Quais as principais facilidades que você encontra em seu local de trabalho, no sentido de contribuir para uma boa coordenação pedagógica?
- 3.2 Quais as dificuldades enfrentadas por você, nesta escola, que dificultam e/ou impedem seu fazer pedagógico?
- 3.3 Como se dá a formação continuada para você? Qual a área/temática preferida?

- 3.4 Qual a temática mais urgente para uma capacitação, considerando a realidade da escola onde atua?
- 3.5 Você recebe colaboração dos pais dos alunos em seu trabalho como coordenadora pedagógica? Que tipo de colaboração?
- 3.6 Os pais costumam ir à escola voluntariamente ou só vão quando convocados? Com que frequência os pais são convocados para estarem na escola do filho?
- 3.7 No que se refere ao aluno, o que mais interfere, de forma negativa, no trabalho do professor?
- 3.8 Como você se sente, como profissional, diante das dificuldades encontradas por você e que impedem, de alguma forma, a alcançar os seus objetivos no processo ensino-aprendizagem?
- 3.9 Você está participando de algum curso atualmente? Qual? Está tendo validade para a prática pedagógica? De que forma?
- 3.10 Qual o maior problema que o(a) professor(a) enfrenta atualmente?
- 3.11 Você se reúne com a equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação?
- 3.12 Como a Secretaria Municipal de Educação avalia os resultados dessa escola?
- 3.13 Nas reuniões envolvendo essa escola e secretaria municipal de educação, quais as principais pautas, presentes nessas reuniões?

#### **4 DA RELAÇÃO PROFESSOR/POLÍTICAS PÚBLICAS**

- 4.1 O que você entende por currículo escolar?
- 4.2 Qual sua participação no currículo escolar da unidade onde você trabalha?
- 4.3 Você concorda plenamente com o currículo da escola onde trabalha? Justifique sua resposta.
- 4.4 Como é feita a escolha do livro didático em sua escola?
- 4.5 Você está satisfeito(a) com esse recurso didático? Comente sua resposta.
- 4.6 Você conhece e/ou participou da elaboração do Plano Estratégico da Secretaria (PES)/PME?
- 4.7 Você participou da elaboração do Plano Municipal de Educação?
- 4.8 Como se deu a construção do PDE da escola onde você atua?
- 4.9 Você tem acesso ao PDE, regularmente?
- 4.10 O PDE é utilizado nas reuniões com os/as professores/as?
- 4.11 Como se dá o contato/a relação pais e professores (as) nesta escola? Com qual frequência se dá tal contato?
- 4.12 Qual a importância dos PCNs para a sua profissão e para as reuniões com os/as professores/as? Você considera esses documentos necessários para o currículo escolar?
- 4.13 Você participa das reuniões colegiadas da sua escola? Participa das discussões? Qual o assunto que você considera mais interessante e que gosta de discutir?
- 4.14 Sabe-se que a partir dos anos de 1990, diversas políticas foram criadas visando a melhoria da qualidade do ensino, melhoria dos índices de aproveitamento escolar, no sentido de cortar gastos com a reprovação e com a evasão escolar, dentre outras..
  - Dentre as mudanças ocorridas na educação, qual/quais você acha que contribuiu/contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino?
  - Dentre as mudanças ocorridas na educação, qual/quais você acha que não contribuiu/contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino?
- 4.15 Na sua opinião, quais as características de um bom professor?
- 4.16 Você tem observado mudanças na carreira do Magistério, na vida do professor? Quais?
- 4.17 A que você atribui tais mudanças?

- 4.18 Onde e como é elaborado o calendário escolar? É possível flexibilizá-lo?
- 4.19 Você tem alguma reclamação a respeito do calendário escolar?
- 4.20 Como é discutida as faltas dos professores, pela órgãos gestores?
- 4.21 Onde e como você adquire informações sobre temas pedagógicos e sobre outros assuntos do seu interesse e necessário ao processo ensino-aprendizagem?
- 4.22 Se você tivesse autonomia ou poder para mudar algo na educação, o que mudaria?
- 4.23 Qual a prioridade da entidade mantenedora nessa escola?
- 4.25 O que é priorizado na escola, pela equipe, na hora de fazer uso das verbas escolares?
- 4.26 Você acha que a escola cumpre, fielmente, as indicações contidas nos documentos oficiais, o que está previsto em leis, decretos, portarias ou similares?

## 5 DA IDENTIDADE

- 5.1 Quem é o(a) professor(a), na atualidade? Quais os principais desafios de tais profissionais?
- 5.2 Como você vê a profissão docente nos dias atuais?
- 5.3 Você se sente recompensado e realizado nessa profissão? Comente sua resposta.
- 5.4 O que você pode comentar sobre identidade(s) dos professores, nos tempos atuais?
- 5.5 Na sua opinião, como é formada a identidade do professor?
- 5.6 O que tem contribuído para a chamada “crise de identidade” do professor? Você acredita nessa crise?
- 5.7 Há grande diferença entre a valorização do professor na atualidade e o professor dos anos 1960, por exemplo? Explique.
- 5.8 Você se identifica com essa escola em quais aspectos?
- 5.9 Como o professor pode reivindicar seus direitos?
- 5.10 Qual a frequência de confraternização entre os professores da escola? Nesses eventos, todos os professores comparecem?
- 5.11 Existe algo na escola ou na classe onde leciona que você gostaria que fosse diferente? Especifique.
- 5.12 O que poderia elevar o prestígio dos professores, na atualidade?
- 5.13 Como você se sente ao final de cada ano letivo?
- 5.14 Como você se sente no início de cada ano letivo?
- 5.15 Como você é recebida( pelos(as) professores(as), a cada reunião de HTPC?
- 5.16 Qual o momento de troca de experiências entre você e seus/suas colegas de trabalho?
- 5.17 Você participa dos ACs nessa escola? Quais assuntos costuma discutir em todas ou na maioria das reuniões?
- 5.18 Qual a importância dos ACs para o(a) professor(a)?
- 5.19 No papel de professora, convivendo com diferentes professore(as) na relação coordenadora/professores(as) e segundo informações em jornais, artigos e outros, como está a questão da identidade e a autoestima do professor nos dias atuais?
- 5.20 Espaço reservado para algum assunto ou tema que não foi discutido. O que gostaria de acrescentar?
- 5.21 Você acha que o(a) professor(a) é um profissional feliz e realizado? Comente.
- 5.22 Qual o perfil do(a) bom professor, segundo a opinião pública na atualidade?
- 5.23 Como é visto o professor, atualmente, segundo opinião pública?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES (DIRETOR/VICE-DIRETORA)**

**1 DADOS PESSOAIS:**

1.1 Identificação:

1.2 Idade:

1.3 Cidade onde reside:

1.4 Estado civil:

1.5 Possui filhos? ( ) sim ( ) não Se assinalou **sim**, quantos filhos possui? \_\_\_\_\_

1.6 Formação acadêmica (curso(s), local, ano): \_\_\_\_\_

1.7 Cursos de formação/formação continuada que participou (curso(s), carga horária, entidade):

1.8 Há quanto tempo atua na educação básica?

- 1.9 Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 1.10 Há quanto tempo atua na direção/vice-direção, nesta escola?
- 1.11 Possui outra(s) atividade(s) remunerada(s)? Qual/Quais?
- 1.12 Possui renda informal? Qual?
- 1.13 Qual a sua carga horária de trabalho?
- 1.14 Qual a carga horária de trabalho nesta escola?
- 1.15 Trabalha: ( ) Apenas no sistema público municipal ( ) No sistemas públicos estadual e municipal.
- 1.16 Situação do servidor / tipo de vínculo empregatício.

## **2 SOBRE A CARREIRA/CURSO**

- 2.1 Como começou a sua carreira docente/sua trajetória de trabalho?
- 2.2 Quem apoiou você no início da carreira? Especifique.
- 2.3 Alguém foi contra? Especifique.
- 2.4 Seus pais ou familiares emitiram opinião quando você optou pela carreira docente? Explique.
- 2.5 Dê sua opinião a respeito do professor e, conseqüentemente, à carreira docente, considerando a história da profissão docente, nos aspectos: social, político e econômico.
- 2.6 Como você classifica, caracteriza a carreira docente nos dias atuais?
- 2.7 Se você tivesse opção de escolha entre diferentes profissões, qual você escolheria? Qual você não escolheria? Por que?
- 2.8 Na sua opinião, como os alunos encaram a profissão docente nos tempos atuais?
- 2.9 Na sua opinião, como os pais dos alunos encaram a profissão docente, atualmente?
- 2.10 O que influencia a opinião pública a respeito do(a) professor(a), na contemporaneidade?
- 2.11 Você já passou por algum constrangimento ou preconceito, na condição de professor(a) ou relacionado à profissão docente? Comente.

- 2.12 Como você percebe a valorização da profissão docente pelas autoridades do município de Itajibá?
- 2.13 Como você percebe a valorização da profissão docente pelas autoridades estaduais e federais?
- 2.14 Quando você sente alguma dificuldade, de qualquer natureza, relacionada ao cargo/função em que atua, a quem você recorre? Por que?
- 2.15 Qual a carreira que você mais se identifica?
- 2.16 Você encorajaria ou encoraja filho(a), parente ou amigo(a) a seguir a carreira docente? Por que?
- 2.17 Você está satisfeito(a) com a sua profissão e com o seu local de trabalho? Justifique sua resposta.
- 2.18 O que é ser diretor/vice-diretor, considerando a gestão democrática, na atualidade?
- 2.19 O que caracteriza uma gestão democrática? É possível fazê-la tal qual é preconizada nos documentos oficiais: LDBEN, orientações curriculares, etc...
- 2.20 Quais as maiores dificuldades que você encontra no cargo/função que exerce, nesta escola? O que você faz diante de tais dificuldades?
- 2.21 Você percebe satisfação, realização profissional e pessoal por parte dos professores do grupo?
- 2.22 Você consegue adesão de todos os professores e equipe escolar nas propostas de trabalho da escola?
- 2.23 Em que sentido ou em qual tipo de projeto/atividade você observa resistência e/ou embate por parte dos professores, nesta escola?
- 2.24 Você recebe apoio dos gestores municipais em suas propostas de trabalho ou nas decisões tomadas, de cunho pedagógico e administrativo? Comente sua resposta.
- 2.25 Hoje, como você se identifica? Como gestor(a) ou como professor(a)? Justifique sua resposta.
- 2.26 Se você pudesse mudar algo na educação, o que você mudaria?
- 2.27 Você já ficou afastado(a) da função docente, por algum motivo? Quanto tempo?
- 2.18 Se você se afastou por algum tempo, o que sentiu ao se afastar e o que sentiu ao retornar?

### **3 DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

- 3.6 Quais as principais facilidades que você encontra em seu local de trabalho, no sentido de contribuir para um ensino de qualidade, ensino-aprendizagem?

- 3.7 Quais as dificuldades enfrentadas por você, nesta escola, que dificultam e/ou impedem seu trabalho, suas decisões, objetivos e metas?
- 3.8 Como se dá a formação continuada dos professores, nesta escola? Qual/quais área(s) tem sido priorizada?
- 3.9 Qual a temática ou área mais urgente para uma capacitação, atualmente, considerando a realidade da escola onde atua?
- 3.10 Você recebe colaboração dos pais dos alunos em sua gestão? Que tipo de colaboração?
- 3.11 Os pais costumam ir à escola voluntariamente ou só vão quando convocados? Com que frequência os pais são convocados para estarem na escola do filho?
- 3.12 No que se refere ao aluno, o que mais interfere, de forma negativa, no trabalho do(a) professor(a) e/ou da gestão escolar?
- 3.13 Como você se sente, como profissional, diante das dificuldades encontradas por você e que impedem, de alguma forma, a alcançar os seus objetivos propostos?
- 3.14 Você está participando de algum curso atualmente? Especifique. Está contribuindo nas suas decisões como profissional? De que forma?
- 3.15 Qual o maior problema que o(a) professor(a) enfrenta atualmente?
- 3.16 Qual o maior problema que o(a) gestor(a) enfrenta atualmente?
- 3.17 Você se reúne com a equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação? Qual a regularidade?
- 3.18 Como a Secretaria Municipal de Educação avalia os resultados dessa escola?
- 3.19 Nas reuniões envolvendo essa escola e secretaria municipal de educação, quais as principais pautas, presentes nessas reuniões?

#### **4 DA RELAÇÃO GESTOR(A)/POLÍTICAS PÚBLICAS**

- 4.1 O que você entende por currículo escolar?
- 4.2 Qual sua participação na elaboração do currículo escolar desta escola?
- 4.3 Você concorda plenamente com este currículo? Justifique sua resposta.
- 4.4 Como é feita a escolha do livro didático em sua escola?
- 4.5 Você está satisfeito(a) com esse recurso didático? Comente sua resposta.

- 4.6 Os recursos pedagógicos (técnicos e tecnológicos) existentes nesta escola são suficientes para o desenvolvimento das atividades pertinentes a um ensino de qualidade? Se não, quais recursos teriam prioridade?
- 4.7 Você conhece e/ou participou da elaboração do Plano Estratégico da Secretaria (PES)/PME?
- 4.8 Você participou da elaboração do Plano Municipal de Educação?
- 4.9 Como se deu a construção do PDE da escola onde você atua?
- 4.10 O PDE é utilizado nas reuniões com os/as professores/as?
- 4.11 Como se dá o contato/a relação pais e professores (as) nesta escola? Com qual frequência se dá tal contato?
- 4.12 Qual a importância dos PCNs para a sua profissão e para as reuniões com os/as professores/as? Você considera esses documentos necessários para o currículo escolar?
- 4.13 Com que frequência acontece as reuniões colegiadas desta escola? As reuniões são participativas? Quem mais participa das discussões (professores, gestores, pais...)? Qual assunto provoca mais o grupo?
- 4.14 Sabe-se que a partir dos anos de 1990, diversas políticas foram criadas visando a melhoria da qualidade do ensino, melhoria dos índices de aproveitamento escolar, no sentido de reduzir gastos/otimizar tempo e dinheiro com a reprovação e com a evasão escolar, dentre outras..
- Dentre as mudanças ocorridas na educação, qual/quais você acha que contribuiu/contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino?
  - Dentre as mudanças ocorridas na educação, qual/quais você acha que não contribuiu/contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino?
- 4.15 Na sua opinião, quais as características de um bom professor?
- 4.16 Você tem observado mudanças na carreira do Magistério, na vida do professor? Quais?
- 4.17 A que você atribui tais mudanças?
- 4.18 Onde e como é elaborado o calendário escolar? É possível flexibilizá-lo, de acordo a realidade da escola?
- 4.19 Você tem alguma reclamação ou já presenciou alguma reclamação a respeito do calendário escolar?
- 4.20 Como são discutidas as faltas dos professores, pelos gestores desta escola e pela Secretaria Municipal de Educação?
- 4.21 A equipe gestora participa dos cursos de formação continuada, juntamente com os professores? Tem sido oferecidos cursos de formação continuada, específica para os gestores escolares?

- 4.22 Se você tivesse autonomia ou poder para mudar algo na educação, o que mudaria?
- 4.23 Qual a prioridade da entidade mantenedora (município) nessa escola?
- 4.24 O que é priorizado na escola, pela equipe, na hora de fazer uso das verbas escolares?
- 4.25 Você acha que a escola cumpre, fielmente, as indicações contidas nos documentos oficiais, o que está previsto em leis, decretos, portarias ou similares?
- 4.26 Você participa dos ACs nessa escola? Quais assuntos costuma discutir em todas ou na maioria das reuniões?
- 4.27 Qual a importância dos ACs para o(a) professor(a)?
- 4.28 Você acredita que as práticas, as decisões dos professores exercem influências nas políticas públicas educacionais, a nível municipal, estadual e federal? Justifique.
- 4.29 Existe algum documento que você considera importante para os(as) professores(as) que gostaria de mencionar?

## **5 DA IDENTIDADE**

- 5.1 Quem é o(a) professor(a), na atualidade? Quais os principais desafios desses profissionais?
- 5.2 Como você vê a profissão docente nos dias atuais?
- 5.3 Você se sente recompensado e realizado nessa profissão? Comente sua resposta.
- 5.4 O que você pode comentar sobre identidade(s) dos professores, nos tempos atuais?
- 5.5 Na sua opinião, como é formada a identidade do(a) professor(a)?
- 5.6 O que tem contribuído para a chamada “crise de identidade” do professor? Você acredita que exista essa crise?
- 5.7 Há grande diferença entre a valorização do professor na atualidade e o professor dos anos 1960, por exemplo? Explique.
- 5.8 Você se identifica com essa escola em quais aspectos?
- 5.9 Como o professor pode reivindicar seus direitos?
- 6.0 Qual a frequência de confraternização entre os(as) professores(as) da escola? Nesses eventos, todos comparecem?
- 6.1 Existe algo na escola ou na classe onde leciona que você gostaria que fosse diferente? Especifique.
- 6.2 O que poderia elevar o prestígio dos professores, na atualidade?

- 6.3 Como você se sente ao final de cada ano letivo?
- 6.4 Como você se sente no início de cada ano letivo?
- 6.5 Como você é recebida( pelos(as) professores(as), a cada reunião de AC?
- 6.6 Qual o momento de troca de experiências entre você e seus/suas colegas de trabalho?
- 6.7 No papel de professora, convivendo com diferentes professore(as) na relação coordenadora/professores(as) e segundo informações em jornais, artigos e outros, como está a questão da identidade e a autoestima do professor nos dias atuais?
- 6.8 Espaço reservado para algum assunto ou tema que não foi discutido. O que gostaria de acrescentar?
- 6.9 Você acha que o(a) professor(a) é um profissional feliz e realizado? Comente.
- 6.10 Qual o perfil do(a) bom professor, segundo a opinião pública na atualidade?
- 6.11 Como é visto o professor, atualmente, segundo opinião pública?
- 6.12 Como você se define, profissionalmente?
- 6.13 Você tem algo a acrescentar, além do que já foi discutido

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(A)

### 1. DADOS PESSOAIS:

- 1.1. Identificação:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Cidade onde reside:
- 1.4. Estado civil:
- 1.5. Possui filhos? ( ) sim ( ) não Se assinalou sim, quantos filhos possui?
- 1.6. Formação acadêmica: Curso(s): Local: Ano(s):
- 1.7. Cursos de formação continuada que participou:

- 1.8. Ano ou disciplina que leciona:
- 1.9. Há quanto tempo atua na educação básica?
- 1.10. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 1.11. Você possui outra(s) atividade(s) remunerada(s), além da profissão docente? Qual/Quais?
- 1.12. Qual a sua carga horária de trabalho ?
- 1.13. Qual a carga horária de trabalha nesta escola?
- 1.14. Em quantas unidades escolares você trabalha?
- 1.15. Você trabalha: ( ) Apenas no sistema público ( ) Nos sistemas público e privado
- 1.16. Situação do servidor / tipo de vínculo empregatício.
- 1.17. Possui outra renda, além de atuar no Magistério? Qual?

## **2. SOBRE A CARREIRA/CURSO**

- 2.1. Como começou a sua carreira docente/ sua trajetória de trabalho?
- 2.2. Quem apoiou no início da carreira? Especifique.
- 2.3. Alguém foi contra? Especifique.
- 2.4. Dê sua opinião a respeito do professor e, conseqüentemente, à carreira docente, considerando a história da profissão docente, nos aspectos: social, político e econômico.
- 2.5. Como você classifica, caracteriza a carreira docente nos dias atuais?
- 2.6. Se você tivesse opção de escolha entre diferentes profissões, qual você escolheria? Qual você não escolheria? Por quê?
- 2.7. Na sua opinião, como os alunos encaram a profissão docente nos tempos atuais?
- 2.8. Na sua opinião, como os pais dos alunos encaram a profissão docente nos tempos atuais?
- 2.9. As políticas consideradas políticas de valorização do professor podem resolver a problemática vivenciada, atualmente, por professores da educação básica?

2.11. Você já passou por algum constrangimento ou preconceito, na condição de professor(a) ou relacionado à profissão docente? Comente.

2.12. Como você percebe a valorização da profissão docente pelas autoridades do município onde trabalha?

2.13. Como você percebe a valorização da profissão docente pelas autoridades estaduais e federais?

2.14. Quando você sente alguma dificuldade, de qualquer natureza, relacionada com o cotidiano de sala de aula, a quem você recorre? Por quê?

2.15. Qual a carreira que você mais se identifica?

2.15. Você encorajaria ou encorajará filho(a), parente ou amigo(a) a seguir a carreira docente? Por quê?

2.16. Você está satisfeito(a) com a sua profissão e com o seu local de trabalho? Justifique sua resposta.

2.17. Você já ficou afastado(a) da função docente, por algum motivo? Quanto tempo?

2.18. Se você se afastou por algum tempo, o que sentiu ao se afastar e o que sentiu ao retornar?

### **3. DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

3.1. Quais as principais facilidades que você identifica em seu local de trabalho, no sentido de oferecer um ensino de qualidade/condições de trabalho?

3.2. Quais as dificuldades enfrentadas por você, nesta escola, que afetam o seu fazer pedagógico, na esfera da gestão pública?

P. Como os gestores vêem essa questão da indisciplina nos casos específicos de cada professor?

3.3. Como se dá a formação continuada, na sua concepção? Qual a área/temática preferida?

3.4. Qual a temática mais urgente para uma capacitação, considerando a realidade da escola onde atua?

3.5. Você recebe colaboração dos alunos em sua prática pedagógica? Especifique.

3.6. Você recebe colaboração suficiente dos pais dos alunos em sua prática pedagógica?

3.7. No que se refere ao aluno, o que mais interfere, de forma negativa, no seu trabalho pedagógico?

- 3.8. Como você se sente, como profissional, diante das dificuldades encontradas por você e que impedem/dificultam, de alguma forma, a alcançar os seus objetivos no processo ensino-aprendizagem?
- 3.9. Você está participando de algum curso atualmente? Qual? Está tendo validade para a prática pedagógica? De que forma?
- 3.10. Os recursos pedagógicos existentes nesta escola são suficientes para o desenvolvimento das atividades pertinentes a um ensino de qualidade? Se não, quais recursos teriam prioridade?

#### **4. DA RELAÇÃO PROFESSOR/POLÍTICAS PÚBLICAS**

- 4.1. O que você entende por currículo escolar?
- 4.2. Qual sua participação no currículo escolar da unidade onde você trabalha?
- 4.3. Você concorda plenamente com o currículo da escola onde trabalha? Justifique sua resposta.
- 4.4. Como é feita a escolha do livro didático em sua escola?
- 4.5. Você está satisfeito(a) com esse recurso didático? Comente sua resposta.
- 4.6. Você conhece e/ou participou da elaboração do Plano Estratégico da Secretaria (PES)/PME)?
- 4.7. Você participou da elaboração do Plano Municipal de Educação?
- 4.8. Como se deu a construção do PDE da escola onde você atua?
- 4.9. Você tem acesso ao PDE, regularmente?
- 4.10. Como se dá o contato/a relação pais e professores nesta escola? Com qual frequência se dá tal contato?
- 4.11. Qual a importância dos PCNs para a sua profissão? Você considera esses documentos necessários para elaboração do currículo?
- 4.12. Você participa das reuniões colegiadas da sua escola? Participa das discussões? Qual o assunto que você considera mais interessante e que gosta de discutir?
- 4.13. Sabe-se que a partir dos anos de 1990, diversas políticas foram criadas visando a melhoria da qualidade do ensino, melhoria dos índices de aproveitamento escolar, no sentido de cortar gastos com a reprovação e com a evasão escolar.
- 4.13.1. Dentre as mudanças ocorridas na educação, qual/quais você acha que não contribuiu/contribuíram para a qualidade do ensino?

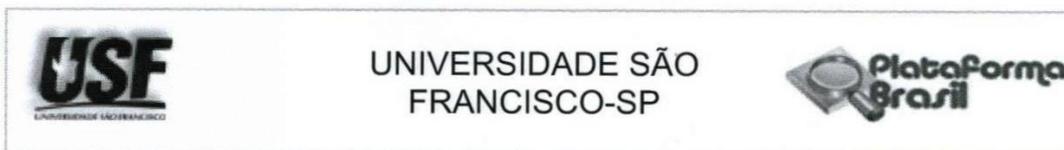
- 4.13.2. Dentre as mudanças ocorridas na educação, qual/quais você acha que contribuiu/contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino?
- 4.14. Na sua opinião, quais as características de um bom professor?
- 4.15. Qual o perfil de um(a) professor(a) eficiente segundo a opinião pública, na sua concepção?
- 4.16. Você tem observado mudanças na carreira do Magistério, na vida do professor? Quais?
- 4.17. A que você atribui tais mudanças?
- 4.18. Onde e como é elaborado o calendário escolar? É possível flexibilizá-lo, por escola? Como é elaborado o calendário escolar?
- 4.19. Você tem alguma reclamação a respeito do calendário escolar?
- 4.20. Como é discutida as faltas dos professores?
- 4.21. Onde e como você adquire informações sobre temas pedagógicos e sobre outros assuntos do seu interesse?
- 4.22. Se você tivesse autonomia ou poder para mudar algo na educação, o que mudaria?
- 4.23. Qual a prioridade da entidade mantenedora nessa escola?
- 4.24. O que é priorizado na escola, pela equipe, na hora de fazer uso das verbas escolares?
- 4.25. Você acha que a escola cumpre, fielmente, as indicações contidas nos documentos oficiais, o que está previsto em leis, decretos, portarias ou similares?
- 4.26. Você acha que as políticas educacionais são formuladas considerando, de alguma forma, as reivindicações da classe? Explique.
- 4.27. Existe(m) outro(s) documento(s) que você considera importante fazer menção? Justifique.

## **5. DA IDENTIDADE**

- 5.13. Quem é o(a) professor(a), na atualidade? Quais os principais desafios de tais profissionais?
- 5.14. Como você vê a profissão docente nos dias atuais?
- 5.2. Você se sente recompensado e realizado nessa profissão? Comente sua resposta.
- 5.3. O que você pode comentar sobre identidade(s) dos professores, nos tempos atuais?
- 5.4. Na sua opinião, como é formada a identidade do professor?

- 5.5. O que tem contribuído para a chamada “crise de identidade” do professor? Você acredita nessa crise? Comente
- 5.6. Há grande diferença entre a valorização do professor na atualidade e o professor dos anos 1960 a 1980, por exemplo? Explique.
- 5.7. Você se identifica com essa escola em quais aspectos?
- 5.8. Como o professor pode reivindicar seus direitos?
- 5.9. Como e quando acontecem as confraternizações nessa escola? Nesses eventos, todos os professores costumam comparecer?
- 5.10. Existe algo na escola ou nas políticas educacionais, em geral, que você não aprova? Especifique.
- 5.11. O que poderia elevar o prestígio dos professores, na atualidade?
- 5.12. Como você se sente ao final de cada ano letivo?
- 5.13. Como você se sente no início de cada ano letivo?
- 5.14. Como você é recebida(o) pelos alunos, alunas, professores, professoras, gestores e pessoal de apoio, no percurso de cada ano letivo?
- 5.15. Qual o momento de troca de experiências entre você e seus/suas colegas de trabalho?
- 5.16. Todos os professores desta escola participam dos horários de AC, nessa escola? Quais assuntos costumam ser discutidos em todas ou na maioria das reuniões?
- 5.17. Qual a importância dos horários de AC para a sua prática pedagógica do professor?
- 5.18. Espaço reservado para algum assunto ou tema que não foi discutido. O que gostaria de acrescentar?

## ANEXO1 PARECER CONSUBSTANCIADO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** GOVERNAMENTALIDADE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MODOS DE IDENTIFICAÇÃO NO DISCURSO DE/SOBRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Pesquisador:** Josciene de Jesus Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 09958912.4.0000.5514

**Instituição Proponente:** Universidade São Francisco-SP

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 153.468

**Data da Relatoria:** 22/11/2012

**Apresentação do Projeto:**

O projeto está fundamentado na Análise do Discurso e pretende focalizar as identidades de professores (modos de identificação) usando como dispositivo analítico a noção de governamentalidade de Michel Foucault a partir de como as políticas educacionais produzem discursos que estão ligados ao processo de identificação dos(as) professores(as).

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos da pesquisa são: Levantar os efeitos de sentido que apontam para os modos de identificação dos(as) professores(as), nas falas/discursos de: professores(as), gestores e coordenadora pedagógica; Identificar nas falas dos sujeitos especificados anteriormente, relações entre os modos de identificação e as políticas educacionais; Levantar os regimes de verdade e as relações de poder-saber que permeiam as políticas educacionais e apontam para as formas de governamentalidade do(a) professor(a); Levantar, nas falas dos(as) professores(as), as formas de resistência e sua relação com os modos de identificação; Mostrar como os modos de identificação dos(as) professores(as), levantados nos objetivos anteriores, se materializam linguisticamente

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Contribuição para a discussão sobre construção dos modos de identificação do professor a partir dos discursos provenientes de política públicas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Endereço:** SÃO FRANCISCO DE ASSIS 218

**Bairro:** JARDIM SAO JOSE

**CEP:** 12.916-900

**UF:** SP

**Município:** BRAGANCA PAULISTA

**Telefone:** (11)2454-8981

**Fax:** (11)4034-1825

**E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br



UNIVERSIDADE SÃO  
FRANCISCO-SP



Serão feitas entrevistas como um grupo de dezoito professores conforme roteiro apresentado no projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termo está de acordo

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após discussão em reunião do dia 22/11/2012, o colegiado deliberou pela aprovação do projeto de pesquisa

BRAGANCA PAULISTA, 26 de Novembro de 2012

---

**Assinador por:**  
**MARCELO LIMA RIBEIRO**  
(Coordenador)

**Endereço:** SÃO FRANCISCO DE ASSIS 218  
**Bairro:** JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-900  
**UF:** SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA  
**Telefone:** (11)2454-8981 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br

## ANEXO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

**TÍTULO DA PESQUISA: GOVERNAMENTALIDADE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MODOS DE IDENTIFICAÇÃO: RELAÇÕES E REGIMES DE VERDADE NO DISCURSO DE/SOBRE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Josciene de Jesus Lima/Doutoranda em Educação e de Márcia Aparecida Amador Mascia/orientadora, Universidade São Francisco, Itatiba/SP. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1- Os objetivos da pesquisa são: Levantar os efeitos de sentido que apontam para os modos de identificação dos(as) professores(as), nas falas/discursos de: professores(as), gestores e coordenadora pedagógica; Identificar nas falas dos sujeitos especificados anteriormente, relações entre os modos de identificação e as políticas educacionais; Levantar os regimes de verdade e as relações de poder-saber que permeiam as políticas educacionais e apontam para as formas de governamentalidade do(a) professor(a); Levantar, nas falas dos(as) professores(as), as formas de resistência e sua relação com os modos de identificação; Mostrar como os modos de identificação dos(as) professores(as), levantados nos objetivos anteriores, se materializam linguisticamente.

2- Durante o estudo, utilizaremos do seguinte *corpus*:

**observação** da postura/reações/discursos dos investigados no ambiente escolar, através de visitas à escola.

**entrevistas semi-estruturadas**, aplicadas a dezoito indivíduos (professores, gestores e coordenador pedagógico) para analisar os discursos.

**grupo focal**, com os professores integrantes da pesquisa, para analisar os discursos.

A coleta de dados será feita em noventa dias, a contar dos meses de outubro/2012 a fevereiro de 2013.

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Josciene de Jesus Lima, sempre que julgar necessário pelo telefone número 21-75641278 e 21-25435364.

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Itatiba/SP, 23 de outubro de 2012.

Assinatura\Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura\voluntário: \_\_\_\_\_