



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**AS REPRESENTAÇÕES SOBRE PROFESSOR EM
MATERIAL DISTRIBUÍDO PELAS INSTÂNCIAS
GOVERNAMENTAIS: UMA POSSÍVEL LEITURA**

TESE DE DOUTORADO

Maísa Augusta Borin

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

**AS REPRESENTAÇÕES SOBRE PROFESSOR EM
MATERIAL DISTRIBUÍDO PELAS INSTÂNCIAS
GOVERNAMENTAIS: UMA POSSÍVEL LEITURA**

Maísa Augusta Borin

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras,
Doutorado em Letras, área de Estudos Linguísticos, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras

Orientadora: Dra. Marcia Cristina Corrêa

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Borin, Máisa Augusta

As representações sobre professor em material distribuído pelas instâncias governamentais: uma possível leitura / Máisa Augusta Borin.-2012.

159 p.; 30cm

Orientadora: Marcia Cristina Corrêa

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2012

1. Linguagem 2. Representação social 3. Professor I. Corrêa, Marcia Cristina II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado**

**A REPRESENTAÇÃO SOBRE PROFESSOR EM MATERIAL
DISTRIBUÍDO PELAS INSTÂNCIAS GOVERNAMENTAIS: UMA
POSSÍVEL LEITURA**

elaborada por
Maísa Augusta Borin

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcia Cristina Corrêa, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Telisa Furlanetto Graeff, Dr, (UPF)

Neiva Maria Tebaldi Gomes, Dr, (UNIRITER)

Rosaura Maria Albuquerque Leão, Dr, (UFSM)

Maria Tereza Nunes Marchesan, Dr, (UFSM)

Santa Maria, 10 de dezembro de 2012.

O ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho (...) os professores não são "iluminados", dotados de um hipotético "dom"; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu "métier", de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornam-se profissionais cada vez mais"

(Bronckart 2009, p. 162)

Agradecimentos

A Deus, força suprema e sempre presente;

Aos meus pais, Alessio e Lourdes, pela compreensão, pelo apoio, pela força e pelo fato de eles estarem festejando orgulhosamente mais essa etapa;

À minha irmã, Alessiana, principalmente por nunca ter me deixado desistir;

Especialmente à minha orientadora, prof^a Dr Marcia Cristina Corrêa, não só pela caminhada, mas pelo caminho todo. Obrigada pelo incentivo, pelo crédito, pelo entendimento, pela orientação segura de sempre;

Ao Erli, pelo companheirismo, pelo amor, pelo encontro, por dividir seu tempo e sua vida comigo;

Ao Djovani Pozzobon, a quem eu ainda não defini se amo como filho ou como irmão, pela ajuda, pela conversa, por me ver nele na sua busca pelo conhecimento;

À Mariângela Da Cás e à Liane Miolo Ferreira, diretora e vice da “minha” escola, por terem dado incentivo, apoio e coragem em todos os mais variados momentos, por acreditarem no meu trabalho;

Às professoras do turno da manhã, especialmente à Sheila Réquia, pelos inesquecíveis momentos na sala dos professores; pelo entendimento na troca de olhares que significa muito mais que palavras; pela luta diária e contínua pela formação profissional;

Às professoras que compõem a banca pelo tempo dedicado à leitura e pelas contribuições.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
As representações sobre professor: o discurso institucionalizado e o discurso da prática – caminhos da pesquisa	10
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS	17
1.1 Os Fundamentos Legais da Educação Brasileira.....	17
1.2 Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a LDB.....	18
1.2.1 O Plano Nacional de Educação – PNE	20
1.2.2 O que é o Plano Nacional de Educação?.....	21
1.2.3 O PNE e os compromissos internacionais	23
1.2.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	23
1.2.5 Políticas educacionais avaliativas: um ponto de partida (ou de conflito)	24
1.2.6 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb	27
1.2.7 A Prova Brasil.....	27
1.2.8 A prova Brasil e o <i>Programa Gestar</i>	37
1.2.9 Programa gestão da atividade escolar - Gestar	37
1.2.10 Fundamentos da proposta pedagógica do Programa Gestar.....	39
1.2.11 Professores participantes do programa.....	39
1.2.12 O material entregue aos professores	42
1.2.13 A organização do material.....	43
CAPÍTULO 2 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PRESSUPOSTO TEÓRICO GERAL	49
2.1 – O Interacionismo socio-discursivo.....	49
2.1.1 Os três níveis de análise textual.....	59
2.1.2 Análise do nível organizacional dos textos.....	59
2.1.3 Análise do nível enunciativo	63
2.1.4 Análise do nível semântico (ou nível referente à semiologia do agir).....	66
2.1.5 AS Figuras interpretativas do agir construídas nos e pelos textos	69
2.1.6 Perspectiva histórico-social do trabalho	69
2.1.7 O trabalho como agir	69
2.1.8 A ergonomia da atividade.....	72

2.1.9 A concepção do trabalho docente	74
2.1.10 O trabalho do professor: agir docente	75
2.1.11 Perspectiva histórico-social do trabalho: o trabalho do professor	77
CAPÍTULO 3 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	94
3.1 Primeiras palavras.....	94
3.1.1 O conceito de representações: aspectos gerais.....	96
3.1.2 O ISD e as Representações.....	101
CAPÍTULO 4 - A LEITURA DE DOCUMENTOS OFICIAIS – OS PRIMEIROS PASSOS	110
4.1 As leituras do professor e o texto oficial.....	112
4.1.1 Contextualização e descrição do objeto de análise: primeiras impressões....	114
4.1.2 Explorando mais aprofundadamente o objeto: “segundas” impressões	119
4.1.3 Formação da categoria de análise	124
4.1.4 O material do <i>Programa Gestar</i> destinado às atividades com o aluno: um encaminhamento de leitura	132
4.1.5 Alguns encaminhamentos: sugestões de ajuda	137
CONCLUSÃO	142
BIBLIOGRAFIA	150

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE PROFESSOR EM MATERIAL DISTRIBUÍDO PELAS INSTÂNCIAS GOVERNAMENTAIS: UMA POSSÍVEL LEITURA

AUTOR: MAÍSA AUGUSTA BORIN
ORIENTADOR: PROF. DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA
Santa Maria, 10 de dezembro de 2012.

Nesta pesquisa são investigadas as representações sobre o professor e sobre o seu trabalho construídas em texto produzido e distribuído aos professores pelo Governo Federal. Para tanto, foram levantadas as características do agir do professor, construídas nesses textos, identificando-se as formas lingüístico-discursivas que permitiram detectar essas representações. De modo geral, os procedimentos utilizados na pesquisa provêm, sobretudo, do quadro teórico-metodológico do interacionismo sóciodiscursivo (ISD), pautado nos escritos de Jean-Paul Bronckart, e na Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, além de conceitos de outros autores compatíveis com esse quadro teórico para a interpretação dos textos. Dentre esses procedimentos, tomamos como referência para a análise dos dados, o contexto sócio-interacional de produção; o nível organizacional, mais especificamente o plano global e os tipos de discursos; o nível enunciativo, centrando nas vozes e modalizações; e, finalmente, o nível semântico.

Palavras-chave: Linguagem. Representação social. Professor.

ABSTRACT

Doctorate Theses
Master's Degree Program in Language
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

REPRESENTATIONS ABOUT TEACHER IN EDUCATIONAL MATERIALS DISTRIBUTED BY THE BRAZILIAN GOVERNMENT: A POSSIBLE READING

AUTHOR: MAÍSA AUGUSTA BORIN
RESPONSIBLE: PROFESSOR MARCIA CRISTINA CORRÊA
Santa Maria, December, 10th 2012.

This research aims to investigate the several representations of teacher that are produced and distributed by the Brazilian government. In order to do that, the way as teacher act in those texts was taken in account by the linguistic and discursive ways in which was possible to see those representations. As a general rule, the methodologies used in this research are based on the theoretical and methodological background of Jean-Paul Bronckart's interactive and socio-discursive interactionism (SDI), the Theory about Social Representations by Serge Moscovici besides other concepts by authors who presented the same background of textual interpretation. Among those methodologies, the references used to the data analysis were the interactive and social context; the organizational level, in a specific way the global level and kinds of discourses; the enunciative way, focused on speeches and modalizations; and, finally, the semantic level.

Key words: Language. Social representation. Teacher.

INTRODUÇÃO

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE PROFESSOR: O DISCURSO INSTITUCIONALIZADO E O DISCURSO DA PRÁTICA – CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa teve por objetivo investigar as representações sobre o professor e sobre sua prática que são institucionalizadas e perpetuadas via discurso governamental, tomamos, para isso, por base um plano de ação do Governo Federal (o Programa Gestar) para a educação, voltado para o Ensino Fundamental. Para tal investigação foram utilizadas as orientações teóricas- metodológicas do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), como fonte de referência de destaque, a partir da concepção de que o texto é um produto sócio-histórico em constante interação com a realidade subjetiva, com os gêneros de textos disponíveis historicamente no *intertexto* e com o contexto em que se insere a ação de linguagem. Essa corrente teórica também desenvolve uma reflexão sobre a problemática do agir humano, ao mesmo tempo em que oferece uma teoria para análise de textos e uma semiologia para a análise do agir no trabalho. Em Bronckart (2004), pode-se compreender que avaliamos os outros constantemente, mesmo sem saber que assim o fazemos. A intenção deste trabalho, portanto, é também, discutir a importância da avaliação do outro, ou seja, a avaliação do professor pelas instâncias que gerem a educação, mais especificamente, para o exercício do trabalho, neste caso, o trabalho de sala de aula.

Os textos a serem analisados podem ser considerados avaliativos, não somente do trabalho educacional, profissional, mas também têm pretensões de avaliar o desempenho pessoal, do professor. Esse profissional se vê atrelado, dentro da sua prática de sala de aula, a participar e desenvolver atividades junto a seus alunos que respondam a exigências governamentais que visam prioritariamente como resultado final uma resposta positiva a uma avaliação quantitativa da educação.

Falar sobre o trabalho educacional e a educação como um todo é falar sobre textos social e historicamente situados, que revelam os caminhos percorridos pelo sistema educacional. Para tanto, é necessário levar em conta a situação da ação da

linguagem, conforme Bronckart(1999), na origem de sua produção e o paradigma dialógico da mesma (Bakthin/Volochinov,1997), pois, para o ISD, a linguagem é socialmente constituída, sendo todo o discurso dialógico, isto é, em contato com vários outros discursos, no interior de sua expressão.

Nessa perspectiva, não se pode deixar de levar em consideração todo o momento político vigente, ou seja, a construção do discurso governamental acerca das diretrizes e bases que pautam a educação e o seu fazer, a fim de que se possa relacionar esse momento político com textos outros, na procura pela identificação de vozes que permitem compreender os parâmetros socio-históricos e culturais a partir dos quais o agir do professor é julgado.

Mais especificamente, pretendemos compreender as representações que são construídas nesses textos a respeito do trabalho dos professores de língua materna do Ensino fundamental. Caminhando nesse sentido, acreditamos que podemos compreender também o processo de avaliação docente e as condições sócio-históricas do trabalho do professor.

Na sequência do texto serão apresentados o histórico da pesquisa, as fundamentações políticas da Educação Nacional, a política avaliativa no contexto educacional, instrumentos de pesquisa e apresentação do material de que dispomos para análise.

Histórico da pesquisa

De certa forma, a presente pesquisa se mostra ligada ao meu trabalho de dissertação desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Letras da UFSM. No mestrado, foi foco do trabalho a representação da escrita do professor de português do Ensino Fundamental, quando foi desenvolvida uma pesquisa cuja coleta de dados se pautou em recortes de reuniões, de textos produzidos pelas professoras e, ainda, em entrevistas posteriores com as mesmas.

Após o mestrado, percebi que uma pesquisa de doutorado poderia trazer contribuições ao buscar uma compreensão mais ampliada do trabalho do professor. Desse modo, resolvi elaborar um projeto de pesquisa, articulando novas metodologias de ensino de escrita com um procedimento que permitisse coletar textos para compreender as representações sobre o trabalho do professor, isto é, um estudo que contribuísse para a compreensão do trabalho docente e da sua

contribuição ao ensino da escrita. Considerando essas questões resolvi analisar, em meu doutorado, com base nos cadernos de uso diário de duas crianças em processo de alfabetização, novas propostas para o ensino da escrita. No entanto, esse estudo foi reavaliado, pois, com minha entrada no corpo docente municipal, passei e me envolver mais diretamente com questões outras ligadas à sala de aula, ao contexto profissional, à atuação dos professores entre seus pares, com os alunos, com os seus superiores (Diretores e vice-diretores e supervisores escolares, bem como à Secretaria de Educação do município), e com os textos que orientam e direcionam o trabalho do professor.

Cabe aqui destacar que, dentre as questões que se relacionam ao trabalho do professor municipal, está a exigência da SMED (Secretaria Municipal de Educação) da participação de alguns professores no programa *Gestar*, o que será explicado na seção seguinte, e que, na verdade, serviu de motivação para a elaboração da presente pesquisa.

A partir desse envolvimento com o fazer profissional e suas representações, foram revistos os objetivos e propósitos de um estudo em nível de doutorado para que o mesmo pudesse, de alguma forma, contribuir e/ou discutir inquietações relacionadas ao agir docente. Por isso, além do Programa *Gestar*, também, será analisado o contexto escolar em que o programa foi desenvolvido.

É de conhecimento de qualquer segmento ligado à educação que o professor, em sala de aula, deve seguir todo um planejamento de atividades, conteúdos, avaliações que são sistematizadas por série/ano escolar, regimentado na escola e aprovado na Secretaria de Educação correspondente. Não estou entrando, aqui, no mérito de como cada professor, em particular, executa tal planejamento anual. Quero enfatizar, que além desse planejamento, pelo qual o professor é cobrado pelo supervisor de escola, pelo diretor, pela própria secretaria competente, pelos pais e pelos próprios alunos, os docentes são, frequentemente, “convidados” a participar de programas de formação que exigem aplicação em sala de aula. Nesse sentido, cabe enfatizar que, mesmo com todo um planejamento “fechado”, o professor também deve abrir espaços para que os alunos realizem atividades de sua formação. Então cabe também aqui a reflexão de como o professor procede uma vez que, com material paralelo de atividades, muitas vezes totalmente diferente daquele material didático que os alunos tem disponível, o docente se vê na

obrigação de desenvolver atividades outras, por vezes, totalmente descontextualizadas de seu conteúdo de ensino.

Levando isso em consideração, surgem algumas dúvidas: É possível aliar atividades de programas de formação ao que está sendo desenvolvido em sala de aula? Como fazer a ligação entre o conteúdo que está sendo desenvolvido e aquele conteúdo do programa de formação sobre o qual tenho de “prestar contas” à Secretaria de Educação? Os resultados que apresento, ao responsável pela minha avaliação, enquanto professor em formação, são realmente válidos?

Entendo, ainda, que seja necessário salientar que algumas questões sempre estiveram presentes na minha prática, entre elas, a preocupação e a responsabilidade que o professor tem perante seu trabalho e como esse professor se representa e se apresenta dentro de seu campo de trabalho. Sempre foi também uma preocupação a busca pela aproximação entre aspectos analisados, discutidos, lidos e relidos dentro do Curso de Letras e a aplicação das teorias dentro do contexto da escola.

Após prestar concurso público municipal, minha inquietação se manteve, porém a partir de um novo foco de investigações. Dentro do trabalho docente desenvolvido nas escolas¹ para as quais fui designada pude perceber que havia um movimento externo (oriundo de medidas, leis, orientações prescritas que devem ser seguidas) e um interno (motivação escolar do aluno, da direção da escola, do próprio professor) muito fortes que acabam por moldar a prática de sala de aula. Descobri-me, então, como duas professoras de ensino fundamental. Em cada escola, uma prática diferente, em cada escola, uma vontade diferente, em cada escola; aulas completamente diferentes e, com isso, motivação ou desmotivação eminente a cada contexto. Esse fato fez com que eu repensasse a minha caminhada enquanto professora. Por inúmeras vezes me via confrontando diretamente textos, autores, didáticas de ensino de língua materna na medida em que conhecia, mas não consegui aplicar meus conhecimentos, conhecia as teorias, mas não via aplicação prática, na verdade não via um espaço para essa aplicação. Por inúmeras vezes pensava no trabalho que eu poderia estar desenvolvendo com aqueles alunos.

¹ Fui chamada para trabalhar 20 horas semanais, porém, como não havia vaga para essa carga horária em uma escola, tive de assumir turmas em duas escolas. Em uma delas, atuava com 8º e 9º anos e, na outra, com duas turmas de 7º ano.

As realidades das escolas em que trabalhava eram, completamente diferentes. Naquela em que lecionava para os sétimos anos, havia uma motivação, que provinha desde a organização do espaço físico, do tratamento com os alunos e colegas, com a direção, com os pais dos alunos e com os funcionários. Havia e há um respeito mútuo e uma valorização por todo o trabalho que desempenhamos. Todo o espaço físico que dispúnhamos era organizado e limpo.

Por outro lado, na outra escola, a desmotivação começava no momento em que me via diante da porta da entrada da instituição. Passada a porta, o corredor, sempre sujo, pintado com uma cor escura e opaca, levava-me direto à sala dos professores, onde apertadamente, ficávamos em volta de uma mesa, quase soterradas pelos mapas, livros, caixas de jogos, caixas de giz. O chão igualmente imundo que dava a impressão de nos torturar cotidianamente. Aliado a isso, o discurso era sempre o mesmo: cada professor que chegava se mostrava mais desmotivado, mais cansado, com aparência desastrosamente mal composta. Eu ficava sentada num canto olhando para aquela cena toda e pensando em que tipo de aluno agora eu e as minhas colegas estaríamos formando. Que professores eram aqueles? Que trabalho esses professores estariam desempenhando? O que esperavam dos seus alunos? Havia uma equipe diretiva, mas com a qual pouco contávamos. Poucos pais visitavam a escola ou compareciam às reuniões de entrega de notas. Muitas mães iam à escola em busca de uma ajuda psicológica, pois haviam sofrido algum tipo de agressão doméstica, principalmente do companheiro. As crianças tratavam-se sempre de forma agressiva.

Fui apresentada a dois contextos de trabalho bastante diferenciados, extremos de uma mesma educação básica, subordinadas à mesma instância superior, às mesmas leis e aos mesmos compromissos. Isso tudo me levou a repensar ainda mais as exigências feitas ao professor, bem como a forma como se dava o meu agir docente. Considerando-se que o trabalho docente relaciona-se com o objeto de ensino e com os alunos, muitas outras instâncias devem ser analisadas/repensadas a partir dessa relação. O trabalho docente é atravessado pelo discurso institucional, pelo discurso escolar, pelo discurso didático, pelo discurso da prática, enfim, por um aglomerado de discursos e situações que nos provocam e nos levam a (re) pensar as práticas cotidianas.

Outro fato que se acrescenta aí é a exigência social. Do professor são cobradas atitudes de respeito e consideração aos seus colegas, ao seu local de

trabalho, aos seus alunos, enfim, às instâncias que o cercam. Acrescida a essa exigência, encontramos ainda a exigência institucional/governamental, pois o trabalho docente deve seguir normas, leis, atributos, resoluções, enfim, uma série de transposições que lhe são apresentadas. Somos permanentemente avaliados: diretamente dentro de nossas salas de aula pelo aluno, na escola pelo supervisor e pelo colega, seja ele da mesma ou de outra disciplina e, ainda, somos avaliados indiretamente a partir daquilo que o nosso aluno produz: resultados da Prova Brasil e Olimpíada de Português; índice de reprovação e de evasão escolar, entre outros.

De fato, as questões que deram base para esta pesquisa são provenientes das dúvidas e anseios que surgem ao se procurar entender como os profissionais do ensino compreendem aquilo que fazem; e da observação de que os professores têm sido motivados a transformar suas salas de aula no *lócus* para a aplicação de teorias elaboradas por especialistas, muitos deles sem qualquer experiência didática frente ao aluno. Assim, o incentivo à reflexão sobre a prática cria um espaço que permite nos apropriarmos de uma epistemologia que possibilita a observação de como os professores constroem sentidos sobre o seu fazer pedagógico a partir de “motivações” exteriores.

O professor, de uma forma geral, vem sendo incentivado não só a refletir sobre a sala de aula, mas também a examinar e a questionar, sob diversos prismas, princípios implícitos às suas atitudes diárias.

Diante do que foi exposto até aqui, acredito que o professor constrói o mundo da sua prática docente através das interpretações/leituras (reflexões) que faz das suas mais diversas experiências. Nesse momento, seu mundo de significações é criado a partir da conscientização da prática, o que possibilita a re (construção) do saber desse professor.

Por um lado, creio que poderemos ter dados mais concretos, oriundos de leitura mais crítica sobre diversos materiais que se fazem presentes nas nossas salas de aula que nos poderão permitir uma melhor compreensão das numerosas implicações subjacentes ao agir docente e das particularidades envolvidas nesse trabalho. Por outro lado, a discussão sobre representações acerca do professor e do seu trabalho servirá para entender práticas, motivações, desmotivações, enfim, um delineamento da imagem sobre o professor que é também construída pela instância governamental. Além disso, procurarei situar o ensino como trabalho, considerando também os elementos constitutivos do trabalho docente.

Na sequência do texto, será feita uma retomada acerca da constituição de planos e metas de ensino, sua formação e fundamentação com a finalidade de entendermos de onde provêm as políticas educacionais e os sistemas avaliativos.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1.1 Os Fundamentos Legais da Educação Brasileira

O Brasil é uma República Federativa, um estado democrático de direito, em que os deveres, os direitos e a forma de exercício da cidadania são determinados pelo próprio povo e materializados por meio de leis. Nesse contexto, a legislação educacional estabelece os princípios e os objetivos que a Nação deseja alcançar com a educação desenvolvida no país, bem como determina quem são os responsáveis por esse trabalho. As normas e os preceitos legais relativos à educação visam a garantir a oferta de ensino público à população, além de estabelecer um padrão mínimo de qualidade para o sistema educacional brasileiro. Garante, ainda, que os governantes invistam na educação – com percentuais predefinidos - recursos financeiros (oriundos das receitas públicas das três esferas: União, Estados e Municípios), evitando a descontinuidade das ações educativas.

Embora o processo educativo ocorra de muitas formas e em diferentes espaços, a educação formal, por ser direito de todos e dever do Estado, precisa ser regulada legalmente. Entretanto, nem sempre a educação mereceu este cuidado no arcabouço jurídico nacional. Foi no início do século passado que a educação ganhou importância nas leis brasileiras, principalmente pelo surgimento de pensadores e educadores preocupados com o progresso do país. Hoje, temos uma considerável gama de leis relacionadas à educação que impactam diretamente o cotidiano das escolas.

Existem, todavia, diversos tipos de leis, com objetivos e formas de produção diferenciadas, as quais são estabelecidas por meio de uma ordem hierárquica e de importância relativas ao ordenamento jurídico federal. Na forma hierárquica, temos: Constituição Federal; Emendas Constitucionais; Leis Complementares; Leis Ordinárias; Leis Delegadas; Medidas Provisórias; Decretos Legislativos; Resoluções.

Cabe destacar que cada estado, o Distrito Federal e os municípios também possuem legislação própria, que deve seguir a mesma ordem descrita acima (à exceção da Medida Provisória, por ser privativa do Presidente da República) e sempre está subordinada à Lei máxima do país. No caso dos municípios, suas leis estarão também subordinadas à legislação estadual. Além disso, cada um dos entes federativos tem competências legislativas específicas, outorgadas pela Constituição.

Existem, também, certos tipos de leis que só podem ser criadas por solicitação do poder legislativo; outras, pela iniciativa exclusiva de representante do poder executivo; outras, ainda, podem ser criadas por iniciativa da população.

Um projeto de lei surge para atender a uma necessidade social além de atender aos princípios estabelecidos no texto constitucional. Como exemplo, podem ser citadas as cotas para deficientes físicos em concursos públicos, que atendem ao interesse específico dos deficientes físicos; já, a LDB afeta toda a sociedade brasileira e tem determinação constitucional. Um parlamentar, ouvindo especialistas num assunto, pode apresentar um projeto de lei à Casa Legislativa, onde se dá o rito do processo legislativo determinado em lei. O presidente, um governador, um prefeito, quando a iniciativa for de sua competência, também podem elaborar um projeto de lei e encaminhar à casa Legislativa correspondente. O processo culmina com a publicação da Lei no Diário Oficial, quando assume força jurídica.

1.2 Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a LDB

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, regula a educação brasileira em todos os níveis e em todas as modalidades de educação e ensino. Nela estão explicitados os princípios e fins da educação; o direito à educação e o dever de educar; a sua organização; os profissionais e os recursos financeiros para a educação.

A LDB surgiu oito anos após a promulgação da Constituição de 1988, que deu especial importância à Educação e trouxe relevantes mudanças ao cenário educacional. Carneiro (2000, p. 9), por sua vez, explica que a LDB foi alicerçada em quatro grandes eixos, a fim de conferir à educação brasileira as condições necessárias às mudanças consideradas imprescindíveis. São eles:

- i) a descentralização da gestão educacional; ii) democratização e flexibilização do sistema nacional de educação; iii) garantia de insumos básicos a fim de se oferecer, de fato, uma educação de qualidade; iv) desenvolvimento de um sistema de avaliação capaz de conferir o adequado acompanhamento dos processos educacionais.

Por definição, a LDB deve conter princípios, bases da educação, e diretrizes. Bases são os fundamentos da educação e sua função substantiva; detêm um conteúdo de concepção política. As diretrizes, por sua vez, invocam dimensões

adjetivas da educação organizada. Traduzem-se em modalidades de organização, ordenamento da oferta, articulação entre os sistemas de ensino etc. em outras palavras, detêm um conteúdo de formulação operativa.

De forma simplificada, as bases explicitam: os fins da educação, os direitos, o dever e a liberdade de educar. Por sua vez, as diretrizes especificam a organização e o funcionamento dos níveis e modalidades de ensino, as formas de gestão, os recursos para o ensino, os profissionais da educação.

Carneiro (op cit) esclarece que os grandes eixos da LDB estão identificados, entre outras, pelas seguintes definições: i) conceito abrangente da educação; ii) vinculação da educação com o mundo do trabalho e com as diferentes práticas sociais; iii) padrões mínimos de qualidade de ensino; iv) pluralidade de formas de acesso aos diversos níveis de ensino; v) avaliação da qualidade do ensino pelo Poder Público; vi) definição das responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios, das escolas e dos docentes; vii) configuração dos sistemas federal, estaduais e municipais do ensino; viii) mapa conceitual da educação escolar e da educação básica e reconfiguração de toda base curricular da educação básica.

Merece destaque, ainda, o fato de que todas as aparentes novidades trazidas pela LDB de 1996 fazem parte de um percurso histórico formados pelas leis educacionais que a antecederam. Nesse sentido, é de importância destacada recorrer a Pino (1997, p. 15) que esclarece:

Seria ingenuidade atribuir a essa lei força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução no país. Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos, inscritos em uma LDB, poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacionais como parte do processo de 'regulação social'. A ocorrência desses processos, concomitantemente, ou com prevalências, depende de vários fatores, entre eles as concepções que os atores sociais envolvidos – oriundos do Estado, dos partidos políticos, do campo educacional e de outros grupos da sociedade – tem da sociedade.

De forma esquemática, segundo Cury (2002), a LDB está fundamentada em dois eixos principais: flexibilidade e avaliação. No que se refere ao eixo da flexibilidade, tem-se a descentralização das competências, expressos nos artigos 9º e 16, 10º e 17, 11º e 18 e suas combinações. O texto legal também inclui a delegação de competências para escolas e docentes participarem mais ativamente na organização e na condução das ações pedagógicas. Soma-se a isso a autonomia

das instituições (construção da proposta pedagógica das escolas), o registro de diplomas, o fim de currículos mínimos, dentre outros.

Ainda de acordo com Cury, embora se mostre flexível, a LDB cria um forte sistema de regulação que se aplica a todos os ângulos da avaliação, desde a avaliação do rendimento escolar, com impacto direto na organização curricular, perpassando pela avaliação institucional até a avaliação do desempenho dos docentes.

1.2.1 O Plano Nacional de Educação – PNE

Para atender as determinações do artigo 214 da Constituição Federal, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. A referida Lei Complementar visa à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público, objetivando a melhoria da qualidade da educação nacional. Portanto, o PNE tem como objetivo, entre outros, implantar políticas educacionais, em todas as esferas de poder, que favoreçam a **elevação da escolaridade, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades sociais**.

O PNE 2001-2010 entra na história da educação brasileira com seis qualificações que o distinguem de todos os outros já elaborados: é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de Lei; cumpre um mandato constitucional (artigo 214 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB, artigo 87, parágrafo 1º); fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; contempla todos os níveis e as modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e do financiamento e da avaliação; envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; chama a sociedade para acompanhar e controlar sua execução.

O PNE – com amparo legal da Constituição e da LDB - busca materializar os direitos e os deveres educacionais outorgados à sociedade brasileira por esses dois instrumentos legais. Assim define objetivos, diretrizes e metas a serem cumpridas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal.

A construção de um sistema nacional de educação requer o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns a serem implementadas em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado.

O Sistema Nacional de Educação assume, assim, o papel de articulador, normatizador, coordenador e regulamentador do ensino público e privado e também financiador dos sistemas de ensino públicos (federal, estadual/DF e municipal), garantindo finalidades, diretrizes e estratégias educacionais comuns, mas mantendo as especificidades próprias de cada um. Em tal sistema, os conselhos nacional, estaduais, do Distrito Federal e, municipais, com gestão democrática, são fundamentais para a supervisão e manutenção das finalidades, diretrizes e estratégias comuns.

Para a existência do Sistema Nacional de Educação, é fundamental que os órgãos Legislativos (Câmara e Senado) e Executivo (MEC) estabeleçam políticas educacionais, traduzidas em diretrizes e estratégias nacionais, planos nacionais, programas e projetos, coordenando e apoiando técnica e financeiramente, de forma complementar, as ações dos diversos sistemas de ensino, visando a alcançar os objetivos da educação nacional, auxiliado por um órgão normatizador de Estado (CNE) que garanta a unidade na diferença.

1.2.2 O que é o Plano Nacional de Educação?

De acordo com documento elaborado pelo CONAE², o PNE tem características relevantes que repercutem na concepção e no desenho operacional dos planos estaduais e municipais:

² A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. A Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação.

1) Trata-se de um plano nacional e não de um plano da União³. Os objetivos e metas nele fixados são objetivos e metas da Nação brasileira. Cada Estado, o Distrito Federal e cada Município estão ali dentro como parte constitutiva. São as crianças, os jovens e os adultos de seus respectivos territórios os destinatários do esforço educacional proposto. Os recursos que serão envolvidos para alcançar tais propósitos são, também, de todos os entes federados;

2) É um plano **de Estado**, não um plano de governo. Ele transcende pelo menos **dois períodos governamentais**. É a **sociedade toda a herdeira** de suas ações e suas metas, a **proprietária dos seus compromissos** (grifos meus). Mesmo mudando o governo e alternando-se os partidos políticos no poder, o plano continua, porque ele vem responder a um ditame superior, constitucional e legal. Ajustes serão feitos ao longo do período, até mesmo para atender a formas distintas de ver o encaminhamento de certas questões pelos diferentes governos que assumem o poder, mas a essência do plano deve manter-se;

3) É um plano global, de toda a educação, não um plano da Secretaria de Educação nem da rede de ensino estadual ou municipal. Por isso, é essencial a articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade na sua discussão e elaboração, conduzindo a uma ação abrangente das diversas forças governamentais e sociais para alcançar o ideal nele proposto.

4) O fato de ter sido aprovado por lei, porque assim a Constituição o determinou (art. 214), deve assegurar-lhe maior força e garantia de execução. De uma parte, porque o Poder Legislativo é a instância do debate democrático da sociedade e das decisões votadas pelos representantes do povo; de outra, porque a lei obriga. Seguramente o Secretário de Educação, a Associação ou o Sindicato dos Profissionais da Educação, uma ONG ou as escolas podem usar esse argumento em defesa de diretrizes, de objetivos e de metas do Plano contra eventuais opositores que pretendam dificultar sua execução.

A Lei nº 10.172/2001 não estabelece sanções (em nada se assemelha a uma lei com penalidades), a não ser naquilo que a própria Constituição e a lei já determinaram como sancionáveis. É, antes, *uma lei de compromisso, a opção ética*

³ Tomamos aqui o conceito de União tal como figura no art. 18 da Constituição Federal: .Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição..

por um ideal de educação para o País, o pacto político e técnico por metas necessárias. Os planos estaduais serão encaminhados às Assembleias Legislativas, e os planos municipais, às Câmaras de Vereadores, para sua aprovação, e serão, respectivamente, leis estaduais e municipais.

1.2.3 O PNE e os compromissos internacionais

E, sendo lei, está em consonância com a Constituição Federal, com a LDB e com os compromissos internacionais firmados pelo Brasil. Entre estes, dizem respeito mais diretamente à educação:

- a) o Compromisso da Conferência de Dacar sobre Educação para Todos, promovida pela Unesco, em maio de 2000;
- b) a Declaração de Cochabamba, dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para Todos (2000);
- c) a Declaração de Hamburgo, sobre a educação de adultos;
- d) a Declaração de Paris, sobre Educação Superior;
- e) a Declaração de Salamanca, sobre necessidades especiais de educação;
- f) os documentos das Nações Unidas e da Unesco sobre os direitos humanos e a não-discriminação.

1.2.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, embora diferentes e construídos por processos distintos, são normas juridicamente inferiores à LDB. Sua principal função é cumprir a determinação constitucional presente no artigo 210, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar aos estudantes uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. São dois instrumentos legais de grande impacto no cotidiano da ação pedagógica das salas de aulas brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se em instrumentos normativos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação com base nos princípios emanados da Constituição e da LDB. Organizadas de acordo com os níveis e as modalidades de ensino, indicam Diretrizes Curriculares para a Educação

Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Especial, Ensino Indígena, Educação a Distância e Ensino Superior, este último com diretrizes específicas de formação por tipo de curso e área de saber.

O objetivo principal das Diretrizes Curriculares é estabelecer diretrizes e princípios para a organização curricular e para a prática pedagógica de cada nível/modalidade de ensino. Com base nessas diretrizes, as Secretarias de Educação e as IES organizam seus currículos e orientam suas práticas pedagógicas. Outra função reside no fato de servirem de parâmetro à realização das diversas modalidades de avaliações institucionais promovidas pelo Ministério da educação, como a Prova Brasil, SAEB, Eneja, Enem, Enade, etc.

1.2.5 Políticas educacionais avaliativas: um ponto de partida (ou de conflito)

Na legislação nacional, a avaliação do rendimento escolar é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB⁴. O Título IV, da Organização da Educação Nacional, no art. 9º, Inciso VI, prevê que é da incumbência da União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, com o objetivo de não só definir prioridades, mas também a melhoria da qualidade do ensino no país. O Plano Nacional de Educação⁵, no art. 4º, expressa que

a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio, O Exame Nacional de Cursos e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes são, então, processos de avaliações educacionais implementados pelo MEC e assegurados pela LDB.

Em 1990, instituiu-se, no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB - com a finalidade de subsidiar os gestores dos sistemas de ensino do desempenho da educação básica brasileira, bem como os elementos

⁴ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – versão atualizada.

⁵ Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – Plano Nacional de Educação

que possibilitem o monitoramento das políticas públicas de educação. A partir deste marco, este sistema de avaliação promoveu a visibilidade do sistema educacional brasileiro em escala nacional. No final dos anos 80, o sistema de avaliação foi desenvolvido e, em 1990, foi aplicada a 1ª edição. Em 1995, foram introduzidas modificações com o objetivo de estabelecer escalas de proficiências por disciplina, que variam de 0 a 500 pontos, nas três séries avaliadas: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (5º e 9º anos) e 3ª série do ensino médio. Em 2007, a avaliação passou a ser realizada concomitantemente com a Prova Brasil.

A legislação que criou o SAEB foi a Portaria n.931, de 21 de março de 2005, a qual no art 1º instituiu dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC que são denominadas respectivamente de SAEB e Prova Brasil. A ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira. A institucionalização do SAEB, de acordo com Bonamino (2002), é entendida como um processo que, para garantir o desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance e de caráter sistemático, passa a dispor de instituições, profissionais e recursos financeiros específicos, que lhe permitem contar com a infraestrutura material e humana em condições de prover os fundamentos conceituais e as capacidades operacionais necessárias à implementação de uma avaliação da educação básica de abrangência nacional.

Para a realização da ANEB (edição 2005), foi publicada a Portaria n.89, de 25 de maio de 2005. Com relação aos objetivos específicos, destacamos que, nessa avaliação, são produzidas informações sobre: a) o desempenho do aluno e, b) as condições intra e extracurriculares presentes no processo de ensino e aprendizagem.

A *Prova Brasil* instituída pela Portaria n. 69, de 4 de maio de 2005, estabelece a sistemática de realização desta avaliação (edição 2005), e tem como um dos objetivos específicos a produção sistemática de informações sobre cada escola pública e urbana, nas turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e/ou na 5ª e 9ª anos nas escolas em regime de nove anos. No que se refere aos resultados por escola, o art.4º destaca que serão apresentados sob a forma de média geral da escola e sob a forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB.

A Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007, estabelece no art.1º a sistemática de realização da ANEB e a ANESC (edição 2007), em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios. São aplicados testes de matemática e língua portuguesa com foco em resolução de problemas e em leitura, conforme definido na Matriz de Referência⁶ adotada para estas avaliações nacionais. Os resultados desta avaliação, no que se refere à Prova Brasil, são as médias de desempenho de cada escola. E da ANEB às médias de desempenho por grupos de alunos participantes da amostra. Estes resultados subsidiarão a formulação de políticas educacionais e à melhoria da qualidade da educação.

Em 2007, a Prova Brasil e o SAEB foram aplicados simultaneamente, possibilitando a realização da primeira avaliação universal da educação básica pública. A reformulação da sistemática de aplicação dessas avaliações nos permite visualizar a situação nacional, por rede e por escola, no que se refere à qualidade do ensino e da aprendizagem, com um aporte de informações significativas, que revelam o desempenho dos alunos das escolas públicas e privadas.

No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, publicado pelo MEC(2008, p.20), no eixo da Educação Básica, destaca-se a importância da modificação:

O SAEB inicialmente, não permitia uma visão clara da realidade de cada rede e menos ainda de cada escola que a integra. A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender – um clichê injusto imposto à educação básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou que isso não era verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória.

De acordo com o MEC (2008, p. 15) este documento não tem o caráter de ser um relatório, mas “apresenta apenas as conexões mais relevantes entre os programas do PDE, reciprocamente considerados, e os pressupostos mais relevantes dos programas já em curso no Ministério da Educação”. Para subsidiar essa discussão, importante se faz a compreensão de alguns indicadores presentes nesse sistema de avaliação, tais como:

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são a referência básica para a elaboração da Matriz de Referência

1.2.6 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb

No Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, do Ministério da Educação, integra-se o Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”, instituído pelo Decreto n. 6.094/2007⁷, que propõe, através da articulação da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração, esforços para a melhoria da qualidade da educação básica do Brasil. Este indicador, que possui uma escala que varia de 0 a 6 será calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP no intervalo de dois em dois anos por ocasião da realização do SAEB e da Prova Brasil. Para a composição do Ideb são considerados o Censo Escolar, os resultados do SAEB e os resultados da Prova Brasil.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

1.2.7 A Prova Brasil

De abrangência nacional, a Prova Brasil testa os saberes dos estudantes de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) em Língua Portuguesa e em Matemática, dando aos professores, às escolas e às redes um panorama sobre a aprendizagem, com a possibilidade de comparação com a média entre as escolas, entre as médias dos municípios, dos estados e do país. A Prova Brasil e o Saeb avaliam as habilidades

⁷ Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

em Matemática (com foco na resolução de problemas), e em Língua Portuguesa (com foco em leitura).

Em avaliações com as características apresentadas pela Prova Brasil, não é possível avaliar todas as habilidades previstas nos currículos escolares. Dessa forma, foi produzida uma Matriz de Referência para cada série e disciplina. As matrizes foram elaboradas a partir de uma análise das propostas curriculares das secretarias estaduais de educação e dos livros didáticos utilizados em todo o País, selecionando-se o que havia de comum e passível de ser avaliado nacionalmente em um teste padronizado.

O resultado desta análise foi submetido a professores regentes em turmas de todas as séries e disciplinas foco do Saeb, atuantes nas redes públicas e particulares de todos os estados brasileiros, a fim de se julgar o que era ensinado ao longo do ano e considerado mais relevante.

As matrizes da Prova Brasil e do Saeb, de acordo com as diretrizes, não englobam toda a parte comum do currículo escolar e nem contemplam a parte diversificada, são apenas um recorte do que é essencial e possível avaliar em testes padronizados, não podendo, portanto, substituir a proposta curricular das unidades de ensino.

Os resultados da Prova Brasil e do SAEB subsidiam a base de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, que considera a aprendizagem dos alunos, a taxa de repetência e evasão escolar. Para o Ministério da Educação (2007) as informações produzidas na Prova Brasil, expõem à sociedade os resultados gerais de sua avaliação e colocam à disposição de administradores, gestores, professores, diretores de escolas, alunos e especialistas informações que permitem um olhar mais qualitativo sobre as redes e cada escola.

Além das questões de Língua Portuguesa e Matemática, os estudantes respondem um questionário socioeconômico, sobre fatores que podem estar associados ao desempenho na prova. Por ser universal, a avaliação fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da federação, para cada um dos municípios e também para escolas participantes. Nesse sentido, pudemos saber que somente 0,09% dos municípios (cinco entre 5.498) atingiram a nota 6, considerada meta, no Ideb nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas. É o que revela a análise dos dados referentes às cidades divulgados pelo

MEC (Ministério da Educação). Nos anos iniciais, a situação é um pouco melhor: 405 de 5.467 municípios avaliados – 7,4% do total – já chegaram à meta.

A nota 6 foi estabelecida como padrão pelo MEC de acordo com os índices obtidos pelos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Esse total precisa ser alcançado pelos anos iniciais em 2021 e, pelos anos finais, em 2024. No Ideb de 2009, divulgado neste ano, a nota do Brasil está em 4,6 no primeiro caso e em 4,0 no segundo.

A **Prova Brasil** é baseada nos currículos propostos por redes estaduais e municipais, já que no país não há um currículo nacional. Uma comissão do MEC examinou o material, identificando pontos convergentes - o que deu origem a uma matriz de referência (entregue a todas as escolas pelo MEC em abril e que será explicada na sequência), que não elenca conteúdos, mas competências e habilidades. Essas capacidades são apresentadas na prova por meio de descritores, que, como o nome indica, descrevem o que os alunos precisam dominar. "Essas habilidades são o mínimo que os alunos precisam saber. Sem isso, não podem ser considerados aptos nas duas disciplinas", ressalta Maria Inês Pestana, diretora de estatística da Educação Básica do INEP e responsável pela **Prova Brasil**.

A metodologia aplicada na Prova Brasil é a mesma utilizada pelo SAEB, com Matrizes de Referências e Teoria da Resposta ao Item, com a mesma escala na Língua Portuguesa, em nove níveis (de 125 a 350) e Matemática, com dez níveis (de 125 a 375). Conforme informa o INEP (2007), a Prova Brasil tem como objetivo avaliar não somente o conteúdo, mas também o aluno em termos de habilidade e competências. Entretanto, desconhecemos como são trabalhados estes dados, uma vez que as escolas não recebem o desempenho individual dos alunos.

Em 2005, foi realizada a Prova Brasil mobilizando 5387 municípios, num total de 3.392.880 alunos, das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, de todos os estados brasileiros. Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática para 125.82 turmas de 40.962 escolas públicas urbanas, que possuíam mais de 20 alunos por turma. Os participantes da primeira avaliação foram escolas estaduais urbanas de todas as regiões brasileiras e alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental.

Em 2007, a Prova Brasil foi realizada entre os dias 5 e 20 de novembro para aproximadamente cinco milhões estudantes. Esta prova contou com 22 questões (múltipla escolha) da Língua Portuguesa, e 22 questões (múltipla escolha) de

Matemática para os alunos da 4ª séries. Para os alunos da 8ª séries contou com 26 questões (múltipla escolha) de Língua Portuguesa e 26 questões (múltipla escolha) de Matemática. Cada prova foi constituída por quatro blocos, sendo dois de Língua Portuguesa e dois de Matemática. Além da avaliação, o aluno respondeu ao “Questionário do Aluno”, de caráter socioeconômico, o professor respondeu ao “Questionário do Professor” de Língua Portuguesa e Matemática, o diretor respondeu ao “Questionário do Diretor” e ao “Questionário da Escola”.

A terceira edição da prova Brasil foi realizada entre os dias 19 e 30 de outubro de 2009, cerca de 6 milhões de estudantes responderam às provas. Nesse ano, também fizeram a prova alunos de escolas rurais, sendo avaliados alunos de 58.730 escolas de todo o país - 48.730 urbanas e dez mil rurais.

Na sequência, serão apresentados os descritores de Língua Portuguesa⁸ para o 5º e 9º anos, uma vez que, com o objetivo de garantir a transparência e legitimidade na elaboração da prova, foi construída uma matriz de referência que define “o que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (cf. PDE, 2009). Essa matriz, como esclarece o documento, é um recorte do que é representativo nos currículos vigentes no Brasil, e tem por base os PCNs e os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. Portanto, a matriz são os conteúdos da aprendizagem que serão cobrados em prova.

É com base na associação dessa matriz (conteúdos) e das competências utilizadas no processo de construção do conhecimento (as operações mentais) que as questões da Prova Brasil são elaboradas, e que os alunos são, ou deveriam ser, preparados pelas escolas. Tal associação de conteúdos e competências é denominada *descritor*.

As competências são definidas, no documento, como “as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações e pessoas”. Já as habilidades são definidas como “o plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (cf. PDE, 2009, p. 18).

⁸ Os quadros com os descritores serão apresentados logo abaixo na sequência do texto.

Desse modo, cada matriz de referência apresenta questões ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. A Prova Brasil testa competências e habilidades, com base em um recorte dos conteúdos explorados nas séries avaliadas e de operações mentais esperadas que o aluno execute em determinada questão, ou seja, não é a aquisição dos conteúdos que é objeto de avaliação, mas os processos cognitivos executados pelos alunos.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, assim como as matrizes de referência da Prova Brasil, ele tem por base os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Dessa forma, para o PDE (2009), o ensino deve estar voltado para a função social da língua e as mais diversas situações sociais de comunicação. Além disso, o texto é tomado como unidade básica para o ensino da língua, de forma que o aluno possa “desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e tanto na modalidade escrita quanto na oral” (cf. PDE, 2009, p. 20).

Os gêneros do discurso são entendidos, pelo PDE (2009), como estando associados a atividades sociais, diferenciando-se dos tipos textuais, uma vez que esses são compreendidos como “modalidades retóricas ou modalidades discursivas que constituem as estruturas e as funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas” (cf. PDE, 2009, p.20). Além disso, os diferentes usos da língua é outro aspecto explorado por essa avaliação, que confronta duas abordagens de ensino de língua materna: a tradicional e a discursivo-interacionista, deixando clara a sua filiação à segunda abordagem, como fica evidente nos seguintes trechos:

Para a perspectiva discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos (PDE, 2009,p. 20).

Em relação ao teste de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência traz descritores que têm como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura (PDE, 2009, p. 20).

Com relação à matriz de referência de Língua Portuguesa, ela é composta por tópicos e seus descritores. São seis os tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto;

Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

O documento esclarece que a matriz é composta por esses seis tópicos e 15 descritores para 4ª série/5º ano, e são acrescentado mais 6 para a 8ª série/9º ano, totalizando 21. Assim, os tópicos compõem a primeira dimensão da matriz, denominada *Objeto do conhecimento*; já os descritores compõem a segunda dimensão, denominada *competência*. Portanto, cada um dos seis objetos do conhecimento (tópico) é composto por alguns dos 21 descritores que indicam habilidades a serem avaliadas de acordo com tal conhecimento.

Seguem a seguir os quadros com os descritores de língua Portuguesa

Descritores de Língua Portuguesa para o 5º ano
<p>Procedimentos de leitura: D1: localizar informações implícitas em um texto; D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4: inferir uma informação implícita em um texto; D6: identificar o tema de um texto; D11: distinguir um fato da opinião relativa a esse fato</p>
<p>Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto D5: interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso(propagandas, quadrinhos, fotos) D9: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros</p>
<p>Relação entre textos D15: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido</p>
<p>Coerência e coesão no processamento do texto D2: estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D7: identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D8: estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto; D12: estabelecer relações lógico discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções advérbios, etc.</p>
<p>Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido D13: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados D14: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações</p>
<p>Variação linguística D10: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto</p>

Descritores de Língua Portuguesa para o 9º ano
<p>Procedimentos de leitura: D1: localizar informações implícitas em um texto; D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4: inferir uma informação implícita em um texto; D6: identificar o tema de um texto; D14: distinguir um fato da opinião relativa a esse fato</p>
<p>Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto D5: interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso(propagandas, quadrinhos, fotos) D12:identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros</p>
<p>Relação entre textos D20: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido D21:reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema</p>
<p>Coerência e coesão no processamento do texto D2: estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D7: identificar a tese de um texto; D8: estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la; D9: diferenciar as partes principais das secundárias de um texto; D10: identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D11: estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto D15: estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções advérbios, etc.</p>
<p>Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido D16: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados D17: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D18:reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D19: reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos</p>
<p>Variação linguística D10: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto</p>

Dametto(2010), em seu texto sobre a Prova Brasil, explica que, no caso da prova de leitura, foi preciso estabelecer operacionalmente, como explica o documento, o que é saber ler para uma criança de 11 anos ou um jovem de 14. Para tanto, foi criada uma escala de 0 a 500 com a qual será avaliado cada aluno. Assim, as questões da Prova Brasil obedecem a uma escala previamente definida. Como

explica o documento, a prova, na verdade, é “um teste composto apenas de itens calibrados” e pertencentes a tal escala (cf. PDE, 2009). São 8 os níveis de leitura estabelecidos pela Prova Brasil, eles são usados para registrar as notas dos alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano. Dessa forma, espera-se que alunos da 4ª série/5º ano estejam em níveis mais baixos que os alunos da 8ª/9º ano. A escolha dos textos, então, é feita com base na complexidade do gênero textual e as estratégias interpretativas que exigirão. Será levado em conta o nível de escolaridade, e serão explorados aspectos referentes à temática desenvolvida, estratégias textuais, vocabulário, recursos sintático-semânticos, características específicas de cada gênero e da época de sua produção. Assim, o texto se constitui no objeto de estudo, pois é a partir dele, dos mais variados gêneros e complexidades, que a habilidade interpretativa dos alunos, ou seja, os processos cognitivos empreendidos serão avaliados.

A interpretação dos resultados obtidos na prova pode ser feita com base na nota de cada aluno ou na média, preferencialmente equitativa, obtida pela escola, cidade, região e país. O PDE adotou como parâmetro que os alunos de 4ª série/5º ano devam atingir nota acima de 200 pontos e os alunos de 8ª série/9º ano acima de 275, dentro da escala de 0 a 500. Tal interpretação, como deixa claro o documento, pode auxiliar dirigentes de escolas e professores a adotarem novas práticas pedagógicas, que garantam a melhoria da qualidade do ensino.

Na comparação feita entre as tabelas que apresentam os descritores podemos estabelecer perceber as seguintes semelhanças, com base nas exigências de cada série/anos avaliados:

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relações entre textos

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Tópico IV. Coerência, Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19

Tópico VI. Variação Linguística

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Analisando questões da Prova Brasil (2007), que são denominadas pelo documento como Itens, pode-se perceber como cada um dos seis tópicos é avaliado de acordo com os descritores que estarão em jogo. Por exemplo, o tópico *Procedimento de Leitura* envolverá a abordagem de diferentes habilidades, tais como: localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. Logo, será exigida do aluno a capacidade de extrapolar o texto, ler nas entrelinhas e chegar ao sentido global do texto.

Cada item é composto por um texto, um enunciado e quatro alternativas. Dentre as quatro alternativas apresentadas, uma é a resposta correta (gabarito), as demais serão consideradas erradas, assim como ocorre com as provas tradicionais já conhecidas. O fator inovador da prova, porém, está justamente nas respostas ditas erradas, pois elas “devem ser plausíveis, ou seja, devem ser respostas que apresentem semelhança com a resposta correta, mas que não sejam o gabarito” (cf. PDE, 2009, p.24). Essas respostas erradas são denominadas como *distratores*. Assim, ao invés de se oferecer ao aluno uma resposta certa e três totalmente erradas, de forma que o aluno possa chegar ao gabarito por eliminação, a Prova Brasil exige do aluno que ele consiga chegar à resposta mais acertada, digamos.

1.2.8 A prova Brasil e o *Programa Gestar*

A Prova Brasil, como vimos, avalia os alunos na segunda metade do Ensino Fundamental (6º e 9º anos, 5ª e 8ª série respectivamente). Em função dos resultados produzidos pelos alunos nesses meios de avaliação, passam a ser formuladas políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, conforme versa a portaria 89 de 25 de maio de 2005.

Dentre essas políticas públicas que visam à melhoria da educação brasileira, foram criados programas de aperfeiçoamento e formação docente que visam a qualificar o professor de modo que se elevem os índices produzidos pela aplicação da Prova Brasil. Assim, foram criados programas como o Gestar de divulgação e abrangência nacional, que objetivam atender necessidades da prática docente. Esse programa é pautado em material didático próprio, distribuído gratuitamente nas redes de ensino que aderem ao programa para que esses professores elaborem suas aulas.

O material tornou-se objeto de análise, uma vez que sua divulgação pauta-se, principalmente, pelo fato de se querer levar ao professor o que mais recente há nas metodologias de ensino. É um documento, de acordo com as palavras de Pietri (2007), de formação profissional fundamentado em conhecimentos produzidos na academia e apresentado ao professor como alternativa para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

1.2.9 Programa gestão da atividade escolar - Gestar

Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, o Ministério da Educação – MEC - disponibiliza aos municípios e Estados o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar destinado a formar em serviço os professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.

O Programa Gestar é um programa de formação continuada, na modalidade semipresencial. É um conjunto de ações pedagógicas que incluem, de acordo com o texto de apresentação do material, discussões sobre questões teórico-práticas, com o objetivo de colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos; contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática

pedagógica; e permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em competências e habilidades.

De acordo com o guia geral do Programa, o foco do mesmo é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e o acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho. A finalidade do Programa é elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a capacidade socio-cultural. De acordo com as diretrizes do programa, a formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição.

Espera-se ainda, de acordo com o material, que a formação proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores.

A formação do Programa Gestar compreende 300h/a (sendo 96 presenciais e 204 à distância) para a capacitação do professor-formador, responsável por planejar, conduzir e avaliar as oficinas dos cursistas; acompanhar e orientar os cursistas em seus estudos individuais, prática pedagógica, etc; e colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e ao curso. O professor-formador deve ser funcionário da rede pública de ensino, licenciado em Matemática ou Letras. Além de capacitar o professor-formador, o Gestar oferece capacitação continuada em serviço aos professores-cursistas, também servidores da rede pública de ensino, com atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com a metodologia do programa, cabe a cada professor-cursista estudar os conteúdos dos cadernos e desenvolver as atividades que deverão ser apresentadas ao formador; selecionar técnicas e materiais adequados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem; e colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e ao curso. O professor-cursista é aquele que está atuando na escola, diretamente com os alunos.

Cabe destacar que o professor cursista que participa do Gestar é aquele que atua em sala de aula com os alunos que prestarão a Prova Brasil. O seu tempo de capacitação também compreende as 300h, divididas em atividade presenciais e a distância.

1.2.10 Fundamentos da proposta pedagógica do Programa Gestar

De acordo com o material entregue aos professores-cursistas, o trabalho do Gestar se baseia na concepção sócio-construtivista do processo de ensino e aprendizagem. Nesta visão, de acordo com o material, alunos e professor constroem juntos o conhecimento em sala de aula, por meio de uma relação interdependente, apoiada no interesse e na participação ativa dos alunos e da atuação do professor como mediador entre alunos e o conhecimento social e historicamente construído.

De acordo com o material, a aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações da pessoa.

1.2.11 Professores participantes do programa

A Smed (Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria) chamou os professores que atuam no 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental das escolas que obtiveram notas baixas no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para fazerem parte dos encontros de capacitação do *Programa Gestar*. De modo especial, convocou os professores que atuam em escolas cujo índice do Ideb fora mais baixo. A tentativa primeira, de acordo com a Secretaria de Educação, seria capacitar aquele professor que está em sala de aula para que pudesse haver elevação em relação a notas dos alunos e ao percentual da escola. De acordo com esse pensamento, não há de se duvidar de que a intenção inicial dos órgãos ligados à educação, seja de nível estadual ou federal é fazer com que seu município/estado/país se saia bem nos testes e avaliações.

De acordo com os dados levantados pela avaliação do governo Federal, a situação atual do ensino é dramática. Apenas uma minoria de cidades (243) conseguiu obter, nas duas etapas (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) do ensino fundamental oferecido pelas redes municipais, um Ideb igual ou superior a 5 (a escala vai de zero a dez). Inferior a 5, da 1ª à 4ª série foram 4.112 das 4.349 cidades avaliadas -- índice de 94,5%. Na fase da 5ª à 8ª série, o total de municípios com Ideb inferior a 5 foi de 2.453, entre os 2.467 avaliados -- taxa de 99,4%.

Como já foi mencionado antes, a meta do MEC é que o Ideb do Brasil passe de atuais 3,8 para 6,0 (na primeira etapa do ensino fundamental), média que os

membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) teriam no Ideb. A entidade reúne países como Estados Unidos, Austrália, Inglaterra, Suíça, Alemanha, França, Japão e Coréia do Sul, entre outros.

Em específico, para a cidade de Santa Maria, o Governo espera, de acordo com o levantamento de dados, que o índice de desenvolvimento suba de 3,8 para 5,0 em 2015.

O Ideb prevê metas individuais para cada município e, até mesmo para cada escola. Não são previstas punições a quem não atingir o objetivo. De acordo com o ministério, a ideia é mobilizar as famílias e a sociedade para que cobrem melhorias na educação. Porém, é de conhecimento público que algumas prefeituras estão implantando o sistema de meritocracia, em que professores de escolas que atinjam a maior nota no Ideb são agraciados com valores em dinheiro para si, e com outro valor para a escola em que atuam.⁹

Levando em consideração o quadro educacional e as notas apresentadas, os professores convocados a fazerem parte da capacitação são aqueles que atuam, no corrente ano letivo, nos 5º e 9º anos, ou seja, nos anos em que os alunos terão de responder à Prova Brasil.

Um ponto que merece destaque é o fato de que nem todos os professores convocados atuaram com os alunos que responderam já à prova. Para exemplificar a situação: a escola está sendo avaliada pela nota referente à última avaliação, isto é, em função de o município ser responsável pelo ensino fundamental, a escola ficou com a “herança” de notas baixas de alunos que já não fazem parte do seu corpo escolar. De certa forma, responsabiliza-se o professor pela nota de uma turma que não foi dele e com a qual, muitas vezes não teve contato algum. Nessa perspectiva podemos observar professores que passaram a fazer parte do corpo docente do município de Santa Maria neste ano e que, por assumirem na escola o sexto ou o nono ano, foram obrigados a participar da capacitação.

Há professores que atuam em duas ou mais escolas e que foram chamados a fazer o curso em função de uma delas somente, pois os professores das escolas do município que alcançaram o índice esperado não fazem o curso. Diante disso, podemos destacar que a formação foi imposta a alguns professores municipais. No

⁹ Não entraremos, nesta pesquisa, no mérito dessa questão, apenas utilizamos o dado como fonte de informação.

interior da escola de atuação, há professores da mesma disciplina que fazem a capacitação e outros não.

Embora não seja uma situação que gere conflito entre colegas, é criada uma situação singular, na medida em que a capacitação não atinge a todos os professores, embora o público alvo seja o professor em atividade.

Ao ler o material entregue pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) aos professores que fazem o curso e, principalmente, levando em conta todo o panorama da educação, as notas alcançadas pelos alunos, as práticas docentes que se quer modificar, pode-se concluir, de acordo com Pietri(2007, p.264):

que esse texto tenha como seu leitor principal o professor em atividade [...] e que muito do texto seja voltado para informar sobre concepções de linguagem e ensino que entram em confronto com concepções que se pretende modificar ou substituir.

Nesse sentido, podemos entender que se propõe, à medida que é apresentado um “novo” material de trabalho para o professor, que este mude, ou, passe a entrar em contato com teorias que venham a modificar ou complementar suas aulas. Ainda de acordo com o referido autor, podemos depreender que é possível caracterizar a proposta do Gestar com o objetivo de promover a formação em serviço ou a educação continuada.

De acordo com o Guia Geral do *Programa Gestar*, página 14:

A formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que ela proporcione espaços para se compartilhar experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas de ensino, articulação com a proposta pedagógica e curricular e plano de ensino, bem como as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo da escola.

O programa apresenta ainda um sistema de avaliação no qual os professores serão avaliados pela participação nas sessões presenciais coletivas, pelo material que produzem, pelo desempenho em sala de aula e pelas avaliações de conteúdo.

As avaliações processuais são realizadas por meio das lições de casa ou das transposições didáticas práticas a serem realizadas no período do curso e que serão

analisadas e comentadas pelo formador. O formador analisará, ainda, a produção do professor cursista e emitirá um conceito. O professor, por sua vez, deverá organizar uma coletânea dos trabalhos e atividades produzidas por seus alunos como parte de sua lição de casa. Além disso, caberá ao professor cursista realizar a sua auto-avaliação, além de elaborar e apresentar um projeto a ser implantado na escola em que trabalha.

Esses projetos, na área de Língua Portuguesa, devem tratar de temas como a leitura, interpretação e compreensão textual, entre outros. Apresentam-se muito mais como uma forma de materialização de uma sequência didática que deveria fazer parte do trabalho desenvolvido em sala de aula, do que realmente um projeto de ação. Em relação ainda a esses projetos, eles foram elaborados em grupos pelos professores e entregues ao professor formador, sendo que não foi dada nenhuma resposta, nenhum retorno, não foi feita nenhuma discussão acerca do conteúdo dos mesmos, nem mesmo pode-se saber se houve implementação desses projetos nas escolas. A preocupação que se percebia era de o professor cursista cumprir as tarefas para a avaliação.

1.2.12 O material entregue aos professores

Ao início do curso de formação dos professores – Gestar - , foi entregue para cada participante¹⁰ um conjunto contendo 18 livros mais um guia geral. De acordo com esse guia (p. 67), o Gestar possui uma ação específica de apoio a aprendizagem dos alunos de 5ª a 8ª séries (6º e 9º anos), organizada em livros denominados Cadernos de Atividade de Apoio à Aprendizagem do Aluno – AAA. Os AAA oferecem situações didáticas para serem aplicadas com os alunos em salas de aula regulares. Eles são “constituídos por aulas que propõem a mobilização de conhecimentos prévios e esquemas cognitivos já constituídos, retomando, por vezes, conceitos e procedimentos desenvolvidos em aulas anteriores que pertencem a mesma unidade de ensino”(Guia Geral, p. 68).

¹⁰ É importante destacar que somente o professor recebe o material do Programa, ficando sob sua responsabilidade a reprodução do mesmo para o trabalho com os alunos, se assim o professor quiser utilizá-lo.

1.2.13 A organização do material

Os AAA são organizados em seis cadernos de atividade de apoio à aprendizagem do aluno, tanto na versão para o aluno quanto na versão para o professor. Os cadernos contêm sugestões de situações de aprendizagem para os alunos, com orientações metodológicas para o professor, e são complementares aos Cadernos de Teoria e Prática, os TPs. Como estão divididos em tópicos, temos 6 conjuntos de materiais são assim distribuídos:

AAA1- versão do aluno e versão do professor; TP1 – caderno de teoria e prática. O tópico central de estudos é Linguagem e Cultura.

AAA2-versão do aluno e versão do professor; TP2 – caderno de teoria e prática. O tópico central de estudos é Análise linguística e análise literária;

AAA3 - versão do aluno e versão do professor; TP3 – caderno de teoria e prática. O tópico central de estudos é Gêneros e tipos textuais;

AAA4 - versão do aluno e versão do professor; TP4 – caderno de teoria e prática. O tópico central de estudos é Leitura e processos de escrita I;

AAA5 - versão do aluno e versão do professor; TP5 – caderno de teoria e prática. O tópico central de estudos é estilo, coerência e coesão;

AAA6 - versão do aluno e versão do professor; TP6 – caderno de teoria e prática. O tópico central de estudos é Leitura e processos de escrita II.

Cada conjunto de cadernos apresenta 4 unidades, totalizando-se 24 unidades de estudo e aplicação. As unidades são divididas em seções, sendo que, ao final de cada seção, são apresentadas a bibliografia, leituras sugeridas (TPs) e as respostas das atividades (AAA versão do professor).

Em relação ao material, a versão do aluno apresenta as aulas com diversas atividades a serem ministradas pelos professores; a versão do professor, além de conter a reprodução integral da aula destinada ao aluno, apresenta a descrição e os objetivos a serem desenvolvidos e, também, orientações de encaminhamento do trabalho a ser realizado em sala de aula.

Pietri (2007) destaca que documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela educação possuem em geral um caráter duplo. Nas palavras do autor (pág 264):

De documentos de normatização, uma vez que elaborados por órgãos de governo, tem como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público-alvo – nesse caso, em primeiro lugar, ao professor – como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência nas práticas de ensino. [...] considerando que esse texto tenha como leitor principal o professor em atividade [...] e que muito do texto seja voltado para informar sobre concepções de linguagem e ensino, é possível caracterizar [...] como um documento com o objetivo de promover a formação em serviço, ou, [...] a educação continuada.

Na perspectiva adotada por Pietri (op cit), podemos ainda entender que é de grande importância que se possam observar as relações entre produção de conhecimento em instituições acadêmicas, a circulação desse conhecimento com fins de formação de professores, e a mediação realizada por órgãos oficiais responsáveis pela educação. Adotamos essa perspectiva, uma vez que nosso trabalho está imerso também em contexto semelhante ao descrito acima.

Destacamos que o material distribuído aos professores que participaram do *Programa Gestar* lembra bastante, em sua forma de organização e condução, não só de atividades, mas também da condução do trabalho do professor, o livro didático, instrumento usado pelo professor em sala de aula como ferramenta, muitas vezes indispensável para o andamento dos conteúdos de ensino.

Em relação ao livro didático, vale lembrar, de acordo com Rodrigues (2009), que esse material faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. Algumas pesquisas vêm sendo realizadas ao longo dos anos sobre o livro didático, sobre os seus mais variados aspectos tais como o pedagógico, o político, o econômico e o cultural. A preocupação em pesquisá-lo leva em conta o fato de que o material didático tem uma importância grande na formação do aluno pelo mero fato de ser, muitas vezes, o primeiro e talvez único livro com o qual a criança entrará em contato. Ele ainda é um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizados e, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula no ensino

fundamental, quando infelizmente, não há o contato dos alunos com outros materiais e informações de outras fontes.

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36). A trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. O primeiro passo havia sido dado, mas demorou algum tempo para seguir adiante, pois apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas.

Em 1938 o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Essa comissão exercia mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (FREITAG et al., 1989). Após questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, em 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45.

Em 1966 foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Essa comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Em relação a este acordo, houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores

de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle.

Em 1971, com a extinção da COLTED e o término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros.

Cinco anos depois, em 1976, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do PLIDEF. Por meio do decreto nº 77.107, de 4/2/76 o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos estados. Porém os recursos não foram suficientes para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais. As mudanças continuaram no ano de 1983 quando, em substituição à FENAME, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas de assistência do governo, incluindo o PLIDEF.

Houve críticas a essa centralização da política assistencialista do governo e, conforme Freitag et.al. (1989), dentre as denúncias estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Já nessa época propôs-se a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. É interessante observar que alguns estados já ofereciam aos seus professores a possibilidade de escolha de seus livros didáticos.

O atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) veio substituir o PLIDEF em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85, que instituiu alterações significativas, especialmente nos seguintes pontos (FNDE, 2008):

- garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável;
- aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;

- aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas.

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929-1996), só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos.

O PNLD tem como foco o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil, e assegura a gratuidade dos livros. De acordo com o programa, cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, que serão estudadas durante o ano letivo. Aos estudantes do primeiro ano é destinada também uma cartilha de alfabetização.

O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, como é aplicado hoje, foi iniciado em 1996 e passou por vários aperfeiçoamentos. Atualmente a síntese da avaliação pedagógica pela qual passam os livros e as coleções distribuídas pelo Ministério da Educação é apresentada no Guia do Livro Didático, distribuído às escolas e também disponível *on-line*. A escolha dos livros é feita pelos professores das escolas públicas de todo o país, por meio do Guia do Livro Didático, onde têm a oportunidade de escolher os livros de sua preferência para serem trabalhados pelo período de três anos, sendo que o livro escolhido só poderá ser substituído por outro título no próximo PNLD. São escolhidas duas opções de títulos por disciplina e, se a primeira não conseguir ser negociada com os detentores dos direitos autorais e editores, a segunda passa a valer.

Os professores de uma mesma disciplina precisam chegar a um consenso sobre a escolha do livro, pois a mesma obra valerá para toda a escola. Além do PNLD, o governo federal executa outros dois programas relacionados ao livro didático para prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004, e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) criado em 2007. Os portadores de necessidades especiais são atendidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático em Braille. Neste programa, os estudantes cegos ou com deficiência visual, do ensino fundamental das escolas públicas e escolas especializadas sem fins lucrativos começaram a ser beneficiados, de forma

gradativa, com exemplares em Braille. Aos alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio foi realizada a compra e distribuição, no ano de 2007, de dicionários trilingües (português, inglês e libras). Além disso, aos alunos com surdez de 1ª a 4ª série, foram destinados cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-rom (FNDE, 2008).

A partir dessa breve retomada, pode-se perceber a importância que o livro didático tem para a educação escolar, como também se pode perceber que este é um material que é escolhido pelo professor para sua atuação em sala de aula. Portanto, sendo o melhor ou nem tão bom assim, o livro ainda é uma escolha do professor, diferentemente do material do programa Gestar que foi enviado aos professores somente (os alunos não recebem tal material) a fim de que fosse trabalhado em sala de aula.

Nessa perspectiva comparativa podemos ainda buscar entender qual é o espaço que o material de um programa de formação continuada de professores em serviço encontra ou é forçado encontrar dentro de uma perspectiva de trabalho elaborada pelo professor. Ainda pode-se questionar se há realmente um aproveitamento desse material, ou se suas lições são trabalhadas como um momento separado da continuidade da disciplina e, ainda, qual é o real aproveitamento por parte do aluno dessas atividades.

Na sequência do trabalho, serão apresentados os principais pressupostos do ISD, nossa base teórico-metodológica central, como também, apresentaremos um panorama da realidade do trabalho docente hoje e o que se tem feito sobre ele, em termos de pesquisas, como por exemplo, nos trabalhos de Amigues (2002; 2003; 2004); de Bronckart (2006); nos trabalhos de Machado (2002, 2004, 2005, dentre outros), Machado e Bronckart(2009) e dos diferentes grupos de pesquisa em que se encontram esses pesquisadores, para sanar a problemática ainda existente nesse campo.

Em seguida, mostraremos como se deu o desenvolvimento da Ergonomia, desde o seu reconhecimento como disciplina, até à Ergonomia da Atividade, para, a seguir, abordarmos importantes aportes teóricos que essa corrente, juntamente com a Clínica da Atividade e com o ISD, tem acrescentado para as pesquisas na nossa área.

CAPÍTULO 2 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PRESSUPOSTO TEÓRICO GERAL

2.1 O Interacionismo socio-discursivo

Adotamos para a elaboração do presente trabalho a abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente pela importância dada pela teoria ao papel da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho.

Nas palavras de Buzzo (2008, p.56), “mais que uma ciência linguística, psicológica ou sociológica, o ISD pretende ser uma corrente da ciência do humano”. Sua especificidade está em assumir a tese de que “o problema da linguagem é totalmente central ou decisivo tanto no desenvolvimento humano quanto em relação aos conhecimentos e aos saberes em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

De forma mais específica, o ISD é uma perspectiva teórico-metodológica da ciência do humano que segue os pressupostos gerais do interacionismo social, de caráter coletivo e transdisciplinar. Para Bronckart (2006, p.100), o interacionismo social é um quadro epistemológico da corrente das ciências humanas ou sociais que “tem por objetivo geral retomar e reformular esse projeto, e particularmente demonstrar que ele pode se aplicar à problemática da ontogênese do pensamento consciente”. Esse projeto que é mencionado por Bronckart refere-se a um conjunto de autores, proveniente de diversas disciplinas, dos quais particularmente Vygotsky, Mead e Wallon tentaram comprovar cientificamente o esquema da hominização oriundo da corrente de pensamento de Spinoza e Engels, validando, assim, uma concepção de estatuto do ser humano, que implica em uma adesão aos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo.

Segundo Bronckart, (2004, p.101), o ISD inspira-se em um conjunto de princípios que pode ser resumido em três temas:

1. *Materialismo*: o desenvolvimento humano deve ser apreendido como um aspecto da problemática da evolução do universo material, pois o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e todos os “objetos” que nele se encontram,

inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais.

2. *Monismo* (visão monista, lógica): a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva que implica um necessário viés dialético, pois a linguagem tem um papel determinante nas ações e interações humanas;

3. *Evolucionismo* (concepção filosófica): é preciso analisar cientificamente as capacidades do ser humano em uma perspectiva genética, pois a construção de fatos sociais e a formação das pessoas se complementam.

Aderir a esses princípios filosóficos significa entender a evolução humana numa perspectiva dialética e histórica, num permanente movimento descontínuo e não linear, em que os instrumentos, a linguagem e o trabalho são elementos fundamentais na construção da consciência. Dessa forma, o ISD, inscrito como uma variante e um prolongamento do *interacionismo social*, toma como fonte de referência maior as ideias de Vygotsky com uma abordagem dialética (marxista) dos fenômenos psicológicos, ou seja, abordagem que considera a importância da linguagem no processo do funcionamento consciente humano. Vygotsky buscava uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que pudesse integrar as diferentes dimensões das condutas humanas. Em outras palavras, o ISD considera a intervenção prática de linguagem situada na atividade social (contexto de trabalho) como um fator essencial pela importância dada à obra de Vygotsky, pois se a ação de linguagem pode ser entendida como uma *atividade*, como uma *prática*, logo, ela é *discurso*, o que justifica o acréscimo do termo *discursivo* ao sintagma *interacionismo social* (BRONCKART, 2004).

Assim, o ISD é uma posição epistemológica a partir de diversas correntes contemporâneas da filosofia e das Ciências Humanas e Sociais, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem. Nesse sentido, o ISD não se confunde com a linguística ou com a análise de discurso especificamente, pois não visa apenas ao estudo dos fenômenos linguísticos ou discursivos em si mesmos, mas visa, sobretudo, a demonstrar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e, em especial, pelas mediações educativas e/ou formativas (BRONCKART, 2006). O ISD também aceita os aportes teóricos de outras disciplinas, reformulando-

as e integrando-as, tais como os conceitos referentes às teorias contemporâneas da ação de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986), enfatizando “o papel decisivo da atividade de linguagem na construção das próprias ações e dos conhecimentos declarativos” (BRONCKART, 2006, p. 17). Em relação às teorias da linguagem, o ISD privilegia, de forma acentuada, as abordagens que dão primazia ao social, pois é no convívio social que pode se dar o desenvolvimento humano.

Considerando que as condutas humanas dizem respeito à atividade coletiva e social, os produtos dessa atividade (as negociações) são o princípio explicativo das ações individuais (condutas verbais e não-verbais) sobre um objeto físico guiadas por motivos e intenções próprias, vistas de uma perspectiva interna, ou seja, como uma unidade de funcionamento mental-comportamental.

É importante lembrar que foi Leontiev quem sistematizou o conceito de *atividade*, fundando a teoria psicológica geral da *atividade* (constitutivamente interativa), ao se referir a um grupo de pessoas que tem finalidades a serem alcançadas. Além das finalidades, “o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo” (Leontiev, 1978, p. 82); a atividade não motivada não é considerada uma atividade de fato. Esse conceito desempenha funções de princípio explicativo, de processos psicológicos superiores e de objeto de investigação.

Mais especificamente, a teoria vygotskyana compreende o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, no qual a aquisição de conhecimentos se dá na interação do sujeito com o meio social. Além disso, há uma interação constante entre os processos internos e as influências do mundo social que o indivíduo interpretará ou entenderá à sua própria maneira.

Bronckart (2008) esclarece, ainda, que Vygotsky atribui à linguagem um papel central no desenvolvimento, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados (cf. HABERMAS, 1987), nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos. Contudo, ressalta o autor, apesar de essas concepções tenderem a instaurar uma entidade da ordem do agir como unidade central das Ciências Humanas, Vygotsky não conseguiu completar seu projeto, o qual foi retomado por Leontiev na Teoria da Atividade. Mas o modelo resultante, ainda que procurasse estudar a questão da atividade tomando a linguagem como um mediador, não explorou o papel dessa como *instrumento*

propriamente humano. Assim, Bronckart (2004), visando superar essa lacuna, vai buscar em outras teorias pressupostos que o ajudem a explicitar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Desse modo, é retomando e reformulando o trabalho de Habermas que Bronckart explicita esta questão. Com a reformulação que propõe, Bronckart (1999, 2004) explica a relação entre o agir humano e a linguagem: o agir se realiza levando em consideração as representações coletivas, que são organizadas em sistemas chamados por Habermas de *mundos (formais ou representados): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo*.

O mundo objetivo é constituído pelos conhecimentos adquiridos e elaborados durante a sócio-história humana, em relação ao meio físico e sobre as determinações que este impõe a cada ação; por exemplo, não iríamos querer colocar um número considerável de pessoas em um determinado lugar que só comporta um número mínimo de pessoas, pois temos consciência e conhecimento sobre espaço físico.

Segundo essa teoria, além de se desenvolver em um meio físico, toda atividade se desenvolve segundo regras, convenções, valores elaborados por um grupo particular que define como devem se organizar as tarefas e como os membros do grupo podem cooperar para realizá-las (BUENO, 2007, p. 56). Como exemplo, podemos citar um jogo, cujas regras são conhecidas por todos os participantes sem que haja a necessidade de explicitá-las a todo instante. Isso acontece também nas relações pessoais como, por exemplo, no casamento, nas sociedades privadas etc. O conjunto desses conhecimentos (normas sociais) constitui o mundo social.

Finalmente, em toda atividade, os indivíduos trazem consigo uma visão sobre si mesmos, decorrente de sua formação particular e consideram a visão que os outros têm de si mesmos. Por exemplo, um profissional que tem uma visão de si próprio e sabe que os outros podem ter uma visão diferente da sua; o conjunto desses conhecimentos sobre si mesmo constitui o mundo subjetivo.

Segundo Bronckart (2008, p. 22), em um determinado estado *sincrônico* “esse três mundos constituem os sistemas de coordenadas formais em relação aos quais todo agir humano exhibe pretensões de validade e a partir das quais se exercem avaliações e/ou controles coletivos”. Para o autor, essas três dimensões não são propriamente tipos de agir, mas podem identificar, de algum modo, os ângulos sob os quais o agir humano pode ser avaliado.

Bueno (2007, p. 57), ao retomar esses pressupostos, ressalta que essa abordagem permite perceber que toda forma de agir se realiza em relação a sistemas de determinações diversas (“as nossas, as do nosso interlocutor, as da sociedade, as da família, as do meio físico, etc.”) que podem estar em conflito umas com as outras. Dessa forma, o indivíduo pode achar correto tomar uma decisão a seu favor, mas, ao mesmo tempo, entra em conflito consigo mesmo, pois tal decisão pode afetar, por exemplo, um coletivo de trabalho. Pode-se dizer que isso acontece porque envolve os conhecimentos dos três mundos (HABERMAS,1987), os quais não cessam e nem desaparecem, estando sempre se confrontando, fazendo o indivíduo tomar decisões certamente decorrentes de um processo conflituoso. Assim, segundo Bueno (op cit), o agir sofre determinações sociais, que envolvem conhecimentos explícitos e implícitos, conflitos entre representações do próprio agente e também dos diferentes agentes, referentes a elementos dos três mundos, assim como um confronto entre os elementos do mundo vivido e os conhecimentos formais do próprio agente.

É oportuno ainda explicar qual a relação da linguagem com o agir humano, a fim de podermos compreender de fato o papel da linguagem no desenvolvimento humano, visto que nossa pesquisa envolve o dizer e as representações construídas nos e pelos textos. Bronckart (2004), ao retomar e reformular a tese de Ricoeur (1983, 1984, 1985) sobre a reconfiguração do agir humano por meio de textos narrativos, aponta que, para o autor, o ser humano encontra-se em constante conflito perante sua *inquiétude existencial* e as contradições de seu tempo, porque as representações que tem sobre o agir são contraditórias, conflituosas ou não-rationais.

Assim, segundo Ricoeur, o ser humano encontra na narrativa, ou seja, na elaboração de textos narrativos, um modo de superar esse estado “caótico”, por meio da “reconfiguração das ações”, com a construção de um mundo “ficcional” em que os agentes, os motivos, as intenções, as razões, as circunstâncias, etc. são postos em cena de modo racional, sem que haja contradições ou conflitos, para criar, assim, uma harmonia que serve para organizar o seu “*caos existencial*”. Como esses textos estão disponíveis a todos, os indivíduos podem se apropriar deles para construir uma possível compreensão das ações e de si mesmos como agentes e atores (BRONCKART, 2004, p. 36).

Bronckart (2004, p.36) afirma, ainda, que as interpretações do agir encontram-se construídas *nos* e *pelos* textos, que têm o poder de *configurar a ação humana*. Assim, explica que Ricoeur, que atribui essa propriedade exclusivamente aos textos narrativos, considera que “*interpretar um texto, é (nomeadamente) interpretar as figuras interpretativas da ação que ele contém*”. Bronckart, ao estender essas ideias, considera que não são apenas os textos narrativos que têm essa função, pois, para ele, qualquer texto pode contribuir para a clarificação das ações e para a construção de *modelos de agir*, ou em outros termos, para a morfogênese das ações, isto é, para o desenvolvimento de suas formas e estruturas caracterizadas em um determinado momento sócio-histórico. Desse modo, segundo Bronckart (2004), é na linguagem (em textos escritos e orais) que se constrói a interpretação do agir por meio das figuras interpretativas.

Para compreendermos todo esse processo, é necessário termos em mente alguns dos elementos centrais que aparecem nesse contexto. Para Bronckart (2006, p. 212), a atividade diz respeito ao ponto de vista sociológico, pois, no quadro de uma ou várias formações sociais, participam vários agentes, tratando-se de uma atividade coletiva. Já a ação humana é tratada pelo autor do ponto de vista psicológico, pois diz respeito a uma sequência organizada de condutas que são atribuídas a um agente singular, o que permite questionar a responsabilidade assumida por esse agente no desenvolvimento da atividade. O autor justifica essas denominações devido a uma problemática de semiologia, pois os termos “atividade, ação e agir” têm sido utilizados de modo genérico e sem definições precisas, com diferentes significações.

Diante desse problema, Bronckart busca definições estáveis, não com o objetivo de impô-las, mas para fazer com que suas afirmações sejam inteligíveis. Assim, o termo agir é proposto pelo autor como termo “neutro”, no sentido de que apenas a partir da construção ou da análise dos resultados ele receberá uma determinada (re-) configuração. Por outro lado, o autor atribui aos outros dois termos, atividade e ação, um estatuto teórico ou interpretativo. Assim, o termo atividade é usado para designar um agir implicado em dimensões motivacionais e intencionais, mobilizadas no nível coletivo, e o termo ação é usado para designar um agir implicado em dimensões motivacionais e intencionais no nível individual.

Em relação aos papéis que podem ser atribuídos a uma pessoa no curso do agir, temos, de um lado, o termo *actante*, que é usado para designar qualquer

pessoa implicada no agir, que pode aparecer no texto como um *agente*, quando não são atribuídos a ela intenções, motivos, capacidades, responsabilidade para agir. Temos ainda o termo *ator*, que é usado para designar um actante a que são atribuídos motivos, capacidades, intenções de agir.

Entretanto, para que possamos chegar a uma compreensão dessas figuras *construídas* nos textos, precisamos ter um conjunto de procedimentos de análise de textos que nos ajude a detectá-las. O ISD justamente nos propõe esses procedimentos. Ao assumir esses pressupostos, o grupo ALTER¹¹ se deparou com a seguinte questão metodológica: “*com quais procedimentos de análises textuais/discursivas seria possível detectar essas figuras e suas características formais?*” (MACHADO & BRONCKART, 2009). Os pesquisadores observaram que um desses procedimentos, seguindo o raciocínio de Bronckart (2004), seria a detecção da atribuição ou da não atribuição nos e pelos textos de uma ou de várias das categorias da semiologia do agir, elencadas aos actantes postos em cena, e a identificação da (s) forma (s) de ocorrências dessas categorias. Assim, por exemplo, de acordo com Leite (2009), um texto produzido por alguém para acusar o outro construiria a *figura interpretativa do agir* desse acusado. Assim, seriam explicitados seus motivos, intenções, capacidades e recursos para esse agir, isto é, a *figura de uma ação*, sendo o acusado posto no papel de *ator*. Desse modo, podemos ter um texto de alguém que atribua a vários actantes o papel de atores na realização de um agir coletivo e, portanto, teremos uma “figura de atividade”.

Segundo os autores, foi com essa interpretação que seu grupo de pesquisa (ALTER) se voltou para a detecção do que consideram ser, de modo amplo, as figuras interpretativas do agir em textos sobre trabalho educacional. Porém, com o decorrer das pesquisas, concluíram que o modo como estavam desenvolvendo as análises levava à detecção de figuras referentes a qualquer tipo de atividade humana, e não necessariamente apenas do trabalho docente.

Em decorrência disso, concluíram que precisavam partir de definições de trabalho, mesmo que provisórias, para chegarem à detecção de figuras específicas.

¹¹ ALTER: Inicialmente era um subgrupo do grupo ATELIER(Linguagem e Trabalho, coordenado pela Prof^a Dr Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva). Hoje, é um grupo autônomo reconhecido pelo CNPq na linha de Pesquisa de Linguagem e Trabalho, no Programa de Pós-graduação do LAEL – PUC/SP, coordenado pela pesquisadora Dr^a Anna Raquel Machado.

Com empréstimos de conceitos vindos das ciências do trabalho, chegaram a conceitos de trabalho que os ajudaram a chegar a essa detecção.

Assim, passaram a considerar que, para detectar as figuras interpretativas do agir docente (ou representações construídas *nos e pelos* textos), deveriam encontrar procedimentos para identificar tanto as categorias da semiologia do agir (BRONCKART, 2004) como as diferentes dimensões do professor: físicas, cognitivas, afetivas, suas capacidades; as prescrições do agir docente; os modelos do agir apropriados pelo professor; os alunos, o coletivo de trabalho, a gestão escolar e outros; os artefatos e instrumentos apropriados. Por esse motivo, os pesquisadores do grupo ALTER, a partir das reflexões sobre o trabalho do professor, chegaram a várias questões de pesquisa relacionadas à detecção dos actantes do trabalho docente que são tematizados nos textos, os papéis que são atribuídos a eles, suas dimensões, os instrumentos utilizados por eles, as relações que são construídas por eles, os conflitos etc.

Dessa forma, para encontrar respostas a essas questões, várias pesquisas foram (e estão sendo) desenvolvidas, buscando-se analisar um conjunto variado de textos, a saber, de acordo com Leite (2009, p. 45):

- a) Textos sobre o trabalho do professor produzidos em diferentes situações, tanto em situações “naturais” da atividade docente quanto em atividade literária ou midiática e em atividades de pesquisa;
- b) Textos produzidos no âmbito do sistema educacional e no do sistema de ensino e no do sistema didático.
- c) Textos produzidos *antes da tarefa* (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007), *depois da tarefa* (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; MACHADO & BRITO, 2009; BUENO, 2007; MAZZILLO, 2006; TOGNATO, 2009, LEITE 2009) e *textos mistos* (produzidos depois de uma tarefa e, ao mesmo tempo, antes de outra).

Com todas essas pesquisas, chegou-se ao conjunto de procedimentos de análise, referentes à identificação do contexto de produção dos textos, e vinculado à organização das análises textuais em três níveis (organizacional, enunciativo e

semântico). A **identificação do contexto de produção** dos textos antes das análises leva em consideração cinco aspectos (MACHADO E BRONCKART, 2009, p. 46-47)

1. O contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto se produz, circula e é usado e em que também o trabalho docente se desenvolve;
2. O suporte em que o texto é veiculado;
3. O contexto linguageiro imediato, isto é, os textos que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
4. O intertexto, isto é, o (s) texto (s) com o (s) qual (is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
5. A situação de produção, isto é, as representações construídas pelo produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros - emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

Quanto à necessidade de se levantarem características do “suporte e do contexto linguageiro imediato”, uma temática pode ser abordada de diferentes modos quando veiculadas em suportes diferentes.

Em relação à relevância do levantamento e da observação do *intertexto*, essas ações levam à identificação dos textos que estão diretamente relacionados ao texto analisado. Como prova disso, podemos citar a pesquisa de Bueno (2007), em que a autora nos mostra que através da análise do intertexto que se conseguiu chegar à origem das características formais e semânticas dos projetos de alunos em formação.

O contexto de produção ou situação de produção é definido por Bronckart (1997/2003) como o conjunto dos parâmetros (representações construídas pelo produtor) que podem exercer influência sobre a forma como o texto é organizado. Embora esses fatores estejam agrupados em dois conjuntos – **contexto físico e contexto sócio subjetivo** –, sendo vistos separadamente nas análises de textos, cabe-se considerá-los e entendê-los de forma simultânea.

O **contexto físico** envolve as representações sobre um comportamento verbal concreto, um ato desenvolvido por um agente situado nas coordenadas temporais e espaciais, podendo ser definido por quatro parâmetros:

- 1) **lugar de produção:** (lugar físico onde o texto foi produzido);
- 2) **momento de produção:** (extensão temporal durante o qual o texto é produzido);
- 3) **emissor:** (produtor ou locutor): pessoa (s) que produz (em) fisicamente o texto;
- 4) **receptor**¹²: pessoa (s) que recebe (m) concretamente o texto.

O **contexto sócio subjetivo** refere-se às representações sobre o quadro das atividades de uma formação social, na forma da interação comunicativa, envolvendo o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (representações construídas pelo sujeito ou pelo coletivo). Pode ser dividido em:

- **lugar social:** instituição ou modo de interação em que o texto é produzido;
- **enunciador:** posição social do enunciador, papel social que o emissor desempenha na interação;
- **destinatário:** posição social do receptor, estatuto ou papel social atribuído ao receptor do texto;
- **objetivo (s) da interação:** efeito que o texto pode produzir no destinatário. Para identificação desse (s) objetivo (s) é necessário conhecer os objetivos da ação de linguagem, aos quais o texto se articula;

É importante ressaltar, ainda, que, de acordo Machado & Bronckart (2009), o *emissor* pode assumir ao mesmo tempo, no processo de produção, diferentes papéis que não se confundem com seu papel social, o que torna necessário identificá-los. Pode envolver ainda mais de um *destinatário* (presentes ou ausentes) com diferentes papéis “sociais e praxiológicos”. Além disso, o produtor pode ter mais de um objetivo a ser alcançado. Segundo os princípios dos pesquisadores do ISD, todos esses elementos são fatores que interferem diretamente na forma como os

¹² Em textos posteriores, Bronckart utiliza uma nova terminologia para os termos emissor e receptor. Como foram tomadas por base as obras de 1997 e 2003, mantivemos sua nomenclatura.

textos são produzidos e, portanto, devem ser considerados na interpretação global das análises.

Passamos agora à apresentação e discussão dos três níveis de análise textual desenvolvidos por Bronckart (1997), com algumas reformulações propostas por Machado & Bronckart (2009).

2.1.1 Os três níveis de análise textual

Os três níveis de análise textual são o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (ou temático):

2.1.2 Análise do nível organizacional dos textos

Em relação ao nível organizacional, consideram-se os seguintes elementos: o plano global do texto, a sequência global que eventualmente o organiza, os tipos de discurso e as sequências locais. Além disso, de acordo com Machado e Bronckart (2009), os pesquisadores incluíram nesse nível os mecanismos de textualização.

Em relação ao plano geral dos textos e às sequências, Adam (2006, p. 174) afirma que, para reconhecermos um texto como um todo, é necessário “perceber um plano de texto, com suas partes e/ou uma organização de sequências”, “uma espécie de subtextos no interior de um texto” (2006, p.174). Para a identificação do plano global, servimo-nos de diferentes índices linguísticos (os macroorganizadores textuais, por exemplo), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), contextuais (presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto) e de nossos conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence. Identificadas essas partes, elas são nomeadas, de preferência, com termos referentes às categorias da semiologia do agir proposta por Bronckart (2004) ou aos elementos constitutivos do trabalho do professor.

Entretanto, segundo Machado & Bronckart (2009), o trabalho de identificação do **plano global e das sequências** não deve acabar aí. Os autores ressaltam que o plano global pode nos indicar se todos os textos que veiculam prescrições podem ser classificados como “*textos prescritivos propriamente ditos*”, com a presença de uma sequência injuntiva (cf. FILLIETAZ, 2004), ou como “prefigurativos ou

procedimentais”. Também pode “*identificar a relação que se institui pela própria organização injuntiva entre o enunciador e o destinatário*”.

Além disso, os autores ressaltam que, quando o texto se organiza em uma sequência textual global, podemos também identificar as representações feitas pelo produtor sobre os objetivos de sua ação linguageira, conforme o tipo de sequência, (*convencer, fazer compreender, dirigir o olhar do destinatário, manter sua atenção* etc.), suas representações em relação ao objeto temático (como sendo difícil de ser compreendido pelo destinatário ou controverso), sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado (igual ou diferente à do produtor). Portanto, segundo os autores, essa análise do nível organizacional pode nos trazer informações, mesmo que parciais, sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns dos aspectos de seu trabalho.

Como exemplo disso, os autores apontam que:

os diferentes textos produzidos pelas instâncias governamentais para orientar o ensino brasileiro, nunca apresentam uma organização global injuntiva, com o que ocultam seu caráter prescritivo (cf. BRONCKART & MACHADO, 2005; MACHADO & CRISTÓVÃO, 2005).

Outro exemplo é dado pela presença constante de sequências explicativas locais nesses textos, que, de acordo com os autores é outro índice de que se representa o objeto temático como sendo de difícil compreensão para os professores, o que é uma das características que dá a esses documentos um ar de gênero de divulgação científica ou paradidático (MACHADO & BRONCKART, 2009).

Finalmente, a presença marcante de sequências argumentativas nesses textos apresenta o objeto temático como sendo controverso, indicando que se julga que os professores podem ter posições diferentes dos prescritores e que um dos objetivos desses textos é o de convencê-los sobre a verdade das proposições teóricas e metodológicas neles veiculadas. Além disso, Machado & Bronckart (2009) ressaltam que, em se tratando do agir, a detecção do plano global pode nos permitir uma primeira identificação dos tipos de agir principais que são organizados por esse plano, ou de fases da tarefa representadas e os actantes principais postos em cena pelo texto.

Quanto aos procedimentos utilizados para a identificação dos **tipos de discurso** ou das “modalidades de organização enunciativa” (BULEA, 2007), são os mesmos já explicitados em inúmeros trabalhos de Bronckart (1997) e de outros

pesquisadores que assumem o ISD como base teórica. Esses tipos de discurso são definidos como segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas características linguísticas ou nas configurações de unidades linguísticas específicas de cada um deles (um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.).

A partir disso, o ISD considera que há quatro tipos de discurso: o discurso interativo, o discurso teórico, o discurso relato-interativo e o discurso de narração:

Discurso interativo: é caracterizado pela presença de formas verbais e de pronomes de 1ª e 2ª pessoa (eu, nós, você...), que implicam os participantes da interação e de tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) que colocam as ações verbalizadas relacionadas temporalmente ao momento de produção.

Discurso teórico: caracteriza-se pela ausência de marcas de referência aos participantes da interação e a presença do presente genérico. Pode haver presença de formas do *you* genérico que remete aos polos da interação verbal em geral, mas não aos protagonistas concretos da interação em curso. Além disso, os acontecimentos verbalizados são colocados como existentes no momento da produção.

Discurso relato-interativo: caracteriza-se pela presença de unidades linguísticas que implicam os participantes da interação (desinência verbal de primeira pessoa; pronomes pessoais de primeira pessoa) e o par perfeito-imperfeito coloca os fatos narrados como estando disjuntos, ou seja, distantes temporalmente em relação ao momento da produção.

Discurso de narração: caracteriza-se pela ausência de qualquer unidade linguística que remeta ao participante da interação e a presença de uma referência textual que desloca o acontecimento verbalizado para um tempo separado, disjunto do momento da interação.

Segundo Machado & Bronckart (2009) a análise dos **mecanismos de coesão nominal** é fundamental para se identificar os principais actantes postos em cena pelo texto e de que modo vão sendo construídas as representações sobre eles no

desenvolvimento da progressão temática. Sendo assim, não podemos considerá-los “neutros” em relação à construção das representações, pois, segundo os autores, a repetição de uma mesma unidade lexical, seu apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não têm o mesmo valor.

Os autores ressaltam ainda que Adam (2006), ao discutir esses mecanismos, estabelece uma distinção entre uma *anáfora definida fiel*, quando à introdução de um referente se segue uma retomada lexical idêntica ou quase idêntica, e uma *anáfora definida infiel*, quando essa retomada não é idêntica ou quase idêntica. Os autores ressaltam ainda que, para Adam (2006), mesmo as anáforas “fiéis” podem trazer novos significados. O autor afirma que isso é comum em suas pesquisas, sobretudo em relação aos textos produzidos pelas instâncias governamentais, em que a retomada do mesmo sintagma nominal “professor”, por exemplo, pode ter um valor diferente, podendo designar um “professor genérico”, um grupo de professores de modo geral, ou o próprio professor-enunciador.

Machado & Bronckart (2009) também alertam que, mesmo a ausência de coesão deve ser interpretada em relação ao agir linguageiro que se desenvolve. Isso foi verificado na pesquisa de Abreu-Tardelli (2006), em que a falta de coesão nas interações entre mediador e professores “on-line” marca um agir linguageiro dos professores contrário ao do esperado pelo “mediador”, ou ainda um conflito entre os objetos dos interactantes. Os autores ressaltam, ainda, que, na análise dos mecanismos de conexão, os organizadores textuais desempenham um papel fundamental na *balisagem dos planos* de textos, das fases das sequências e dos tipos de discurso. Mas, além dessa função comum a todos, há outras funções particulares segundo as quais eles podem ser classificados. Os autores, inspirando-se em Adam (2006, p.118), afirmam que podemos distinguir entre os *organizadores textuais propriamente ditos* e os *organizadores argumentativos*.

Os organizadores propriamente ditos podem ordenar as partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço (caso dos *organizadores espaciais* e *temporais*) ou estruturar a progressão do texto e a identificação de suas diferentes partes. Em relação à representação do agir, os organizadores temporais podem, por exemplo, assinalar as fases temporais de uma determinada tarefa. Os *argumentativos* (*logo, portanto, porque etc.*), por sua vez, associam as funções de segmentação, de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa (MACHADO & BRONCKART, 2009). Estas duas últimas propriedades,

principalmente quando se trata dos organizadores concessivos (*mas, embora, entretanto* etc.), nos permitem identificar argumentos oriundos de outras vozes e o grau de oposição com a voz do autor do texto, isto é, eles se constituem como unidades capazes de assinalar a ocorrência, em um mesmo texto, de representações diferentes sobre um mesmo agir.

Em relação às categorias da semiologia do agir, alguns organizadores (*porque, em razão disso, por causa disso* etc.) se constituem como índices de introdução de razões atribuídas ao agir (*determinações externas* ou *motivos particulares*), enquanto outros funcionam como índices de introdução das finalidades ou dos objetivos do agir (*para, para que, a fim de que* etc.) de acordo com o quadro das análises do ISD.

2.1.3 Análise do nível enunciativo

A análise do nível enunciativo do texto incide sobre os **mecanismos de responsabilização enunciativa** em geral, cujo grau é marcado por um grande número de unidades linguísticas, dentre elas a ausência ou presença das marcas de pessoa, das marcas de inserção de vozes, dos modalizadores do enunciado, dos modalizadores subjetivos e dos adjetivos, conforme descrição a seguir.

De acordo com Machado e Bronckart (2009), a análise do valor das marcas de pessoa é extremamente útil, pois pode nos mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual ou o modo como o texto representa o “enunciador no agir representado”. Os autores ressaltam que a análise do valor das marcas de pessoa pode indicar a construção de um plano enunciativo encaixado em outro plano. Buzzo(2008) exemplifica esse fato trazendo o exemplo do trabalho da pesquisa de Lousada (2006), que mostra que, em um mesmo texto produzido em autoconfrontação, uma experiência vivida anteriormente, filmada em vídeo, é representada como se ocorresse simultaneamente ao momento da enunciação.

Machado e Bronckart (2009), além disso, destacam que a alternância dos pronomes pessoais [eu, nós, a gente] coloca em cena o estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir.

Podemos ver no exemplo dado por Machado & Bronckart (2009, p. 59):

“eu trabalho com livros didáticos X nós trabalhamos com livros didáticos X a gente trabalha com livros didáticos”, em que os dois últimos enunciados se referem a um agir coletivo, que envolve o agir do enunciador-actante, e que, de acordo com o contexto, pode ser interpretado como um agir de um coletivo mais restrito ou mais amplo.

Quanto às **vozes** constitutivas de um texto, elas podem ser definidas como sendo as entidades discursivas que assumem, ou a que são atribuídas, a responsabilidade pela enunciação. A análise dos índices de inserção de vozes busca identificar tanto a ausência como a ocorrência no “processo de indicição de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciador”(p.60). Para identificar essas vozes, é preciso recorrer a diferentes tipos de inserção de discursos relatados (discurso direto e indireto) e outros índices de inserção, como as aspas, as diferentes formatações, os jargões etc. Segundo Machado & Bronckart (2009, p.60), a análise desses diferentes marcadores pode nos permitir a identificação do grau de “distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas”.

Para detectarmos as vozes implícitas ou pressupostas, podemos tomar os organizadores argumentativos e as unidades de negação de asserção. Segundo Machado & Bronckart (2009, p.60),

a ocorrência dessas últimas, por exemplo, é uma das características centrais dos textos das instâncias governamentais, dado que seu movimento argumentativo habitual desses textos parte da negação de uma voz anterior pressuposta, cuja fonte nunca é nomeada, para a afirmação da voz do produtor do texto.

Em relação aos **modalizadores do enunciado**, trata-se de todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada, explicitando o grau de verdade (*modalizações lógicas*), de necessidade (*modalizadores deônticos*) ou de avaliação subjetiva (*modalizações apreciativas*), com o qual a instância enunciativa assume esse conteúdo. De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 61),

mesmo sem nenhuma unidade linguística que o marque, há um ‘grau zero’ da modalização do enunciado, que é o da simples asserção, positiva ou negativa, que se apresenta como uma constatação pura, por meio da qual a instância enunciativa apresenta a proposição enunciada como sendo uma verdade incontestável: ‘A Terra gira ao redor do sol’

A partir dessas considerações, os autores assumem que a identificação da ausência ou da ocorrência desses modalizadores e a análise de seus valores permitem identificar (p. 61):

- A posição das instâncias enunciativas mobilizadas sobre o conteúdo do enunciado inteiro;
- O modo como as representações construídas nas proposições são postas, isto é, como sendo inegavelmente verdadeiras, ou possíveis, ou obrigatórias, etc.;
- Os critérios que orientam a tomada de posição das instâncias enunciativas diante do enunciado, que são oriundos das representações dos mundos formais de conhecimento: do mundo físico, do social ou do subjetivo (HABERMAS, 1987);
- As relações construídas entre os interactantes por meio do uso de um determinado modalizador: por exemplo, no caso dos modalizadores deônticos, constrói-se uma relação hierárquica que coloca a instância enunciativa em posição superior à do destinatário.

Em relação aos modalizadores subjetivos, eles correspondem às unidades nomeadas como **modalizações pragmáticas**, (BRONCKART, 1997), tratando-se de unidades linguísticas, principalmente verbos auxiliares, que se intercalam entre o sujeito e o verbo, atribuindo ao(s) actante(s) determinadas *intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades), julgamentos* etc. Em outros termos, eles explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir, ou ainda atribuem determinadas categorias da semiologia do agir ao actante, como por exemplo: (*querer, tentar, buscar, procurar, pensar, acreditar, gostar de* etc. + verbo no infinitivo), indicando pretensão, avaliação, apreciação. Dado que esses modalizadores marcam uma interpretação desses aspectos subjetivos, pode-se dizer que permitem a identificação de aspectos do “real da atividade de trabalho”, nos termos postos pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999), isto é, indicando não o que é efetivamente realizado, mas o que é desejado e impedido, o que se tenta fazer e se é impedido por algum motivo externo e/ou interno que faz parte da nossa atividade de trabalho.

Finalmente, segundo os autores, a análise de adjetivos, ou das diferentes marcas da subjetividade, se justifica pelo fato de que,

além do objetivo de identificar as representações sobre o agir do professor, temos também o objetivo de identificar as avaliações que se constroem sobre diferentes formas de agir e dos respectivos actantes, assim como os critérios que as orientam, avaliações essas que colocam em cena o debate social que se trava sobre o trabalho do professor e sobre seus diferentes actantes (MACHADO E BRONCKART, 2009, p.62-63).

2.1.4 Análise do nível semântico (ou nível referente à semiologia do agir)

Como vimos, a partir das análises que incidem sobre elementos pertencentes ao nível organizacional e enunciativo, podemos obter inúmeras informações a respeito das representações do agir (ou do trabalho do professor). Entretanto, são desenvolvidas análises no nível “mais micro”, segundo Machado e Bronckart (2009, p.65), para responder a questões como:

- Quais são os elementos do trabalho do professor que são mais tematizados no texto: “o próprio professor/ os outros com os quais interagem/ os instrumentos/ os artefatos?
- Quais são os papéis semântico-sintáticos que esses elementos desempenham nos enunciados?
- Quais são as categorias da semiologia do agir atribuídas (razões, motivos, objetivos, capacidades etc.) aos actantes centrais?
- Quais são as diferentes formas de agir atribuídas a esses actantes? Quais de suas dimensões individuais (físicas, psicológicas etc.) são tematizadas?”

Para responder a essas questões, são utilizados vários procedimentos, descritos a seguir:

- levantamento das ocorrências de cada elemento do trabalho do professor presentes no texto;
- comparação entre essas ocorrências;
- localização e seleção de segmentos de texto nos quais elas se encontram;
- Desenvolvimento de análises sintático-semânticas das orações em que elas se encontram e,

- classificação semântica dos verbos e das nominalizações referentes ao trabalho do professor.

Em relação à análise dos verbos que se referem ao trabalho do professor, é desenvolvida uma primeira classificação a partir dos dados coletados nas pesquisas, de acordo com o processo que cada verbo e cada modalização codificam (MACHADO & BRONCKART, 2009, p.66). Assim, teríamos:

- Verbos ou nomes que codificam um agir não languageiro, físico, como os que indicam gestos e movimentos corporais;
- Verbos ou nomes que codificam um agir com um instrumento simbólico ou material;
- Verbos ou nomes que codificam processos mentais (pensar, acreditar, etc.)
- Sintagmas verbais que codificam uma atribuição de capacidades ao professor;
- Sintagmas verbais que codificam uma atribuição de capacidades ao professor;
- Sintagmas verbais ou nominalizações que codificam a construção de instrumentos para o agir do professor.;
- Verbos ou nomes que codificam um agir languageiro do professor, que pode ser submetido a dois tipos de classificação. Pela primeira, eles podem ser classificados conforme o agir do aluno que lhe é relacionado, o que nos dá três grupos de verbos:
 - a) os que codificam um agir que exige um agir imediato dos alunos (a professora mandou que fechássemos os livros e perguntou...).
 - b) os que codificam uma reação languageira do professor a um agir dos alunos (a professora explicou cada uma das histórias em português).
 - c) verbos e nomes que codificam uma reação languageira do professor a um agir dos alunos (a professora ia respondendo as perguntas...)

Pelo segundo tipo de classificação, os verbos e nomes que indicam um agir linguageiro podem ser classificados de acordo com o tipo de operação de linguagem que é atribuída pelo texto a um determinado enunciador, como, por exemplo, verbos referentes às operações de contextualização (X tem por objetivo...), verbos referentes às operações de textualização (X argumenta que...) e verbos referentes às operações de responsabilização enunciativa (X sugere que...).

Machado e Bronckart (2009, p.67) destacam que, com os resultados de todas as análises, pode-se chegar a detectar as

(re)-configurações do trabalho do professor e do papel do próprio professor, mas não ainda às figuras de ação que se constroem nos e pelos textos, o que exige um estabelecimento de relações entre as (re)-configurações do agir detectadas e os tipos de discurso.

Os autores acima citados esclarecem ainda que:

Os tipos de discurso participam de modo constitutivo e potencialmente autônomo no processo de interpretação do agir pelas pessoas. De um lado, no sentido de que eles mediatizam, no interior de um texto, a relação que o actante produtor mantém com o conteúdo mobilizado, (...); de outro, no sentido de que, por sua diversidade (mesmo que sejam em número finito), os tipos de discurso são configurações que podem, durante sua 'combinação' com o conteúdo temático referente ao agir, gerar 'recortes interpretativos'" (MACHADO E BRONCKART, 2009,p. 68)

Com base nesses escritos, Machado e Bronckart (2009) destacam que os estudos que têm sido realizados acerca do trabalho do professor visam verificar se há, entre os textos elaborados em diferentes situações de produção apenas

um processo de reprodução ou repetição de (re)-configurações de um texto por outro, ou se há índices de conflito entre representações diversas sobre o trabalho do professor e, portanto, se temos evidência de um debate social que se desenvolve sobre esse trabalho e/ou sobre seus elementos constitutivos.

Para os autores, ainda há que se destacar que a verificação da existência e do confronto das diferentes vozes em diferentes textos ou mesmo em um mesmo texto, a "exposição e a construção de verdadeiros debates sociais sobre o trabalho do professor poderão criar condições para o desenvolvimento das pessoas em formação" Esse desenvolvimento implica a apropriação desses debates sociais e a construção de soluções pelo próprio trabalhador, por ele e para ele mesmo.

2.1.5 AS Figuras interpretativas do agir construídas nos e pelos textos

Machado e Bronckart (2009) salientam em seu texto que a confrontação entre textos elaborados em diferentes situações de produção pode nos levar a conclusões mais sólidas sobre a rede discursiva que se desenvolve em torno do trabalho docente. A partir dessas comparações, pode-se compreender os diferentes elementos que caracterizam o trabalho do professor, seus impedimentos e seus conflitos, mas também a análise de dispositivos de formação já utilizados (BUENO, 2007) e para a construção de novos dispositivos, com a criação de situações que permitam que diferentes representações possam ser detectadas, analisadas e avaliadas pelos futuros professores (MAZZILLO, 2006).

Portanto, a partir do exposto, reconhecemos a importância de se estudar, analisar, compreender os diferentes textos, prescrições, debates que giram em torno do trabalho docente. Trabalho este que sofre constantes intervenções, tendo como seu alvo o professor.

Na seção seguinte do texto, será feita uma retomada acerca do trabalho do professor, passando-se pela perspectiva histórico-social do trabalho, à concepção do trabalho docente.

2.1.6 Perspectiva histórico-social do trabalho

Nesta seção, apresentaremos algumas concepções sobre o trabalho do professor já desenvolvidas pela Ergonomia da Atividade, pela Clínica da Atividade e adotadas pelo ISD. Esses conceitos nos permitirão analisar os textos além de embasar teoricamente nossa interpretação dos dados.

2.1.7 O trabalho como agir

De acordo com Bronckart (2008, p. 93), o trabalho é uma forma de agir, ou uma prática, que seria própria da espécie humana, pois, nesta espécie, assim como também em outras, desenvolveram-se atividades coletivas e organizadas, destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo. No entanto, estas atividades tornaram-se particularmente complexas e diversificadas, sendo que algumas delas têm por objetivo “a produção de bens materiais podendo ser

chamadas de atividades econômicas”. Nessas atividades, segundo Bronckart, as tarefas particulares são atribuídas aos indivíduos, o que ocorre pela divisão do trabalho, fazendo com que este processo esteja “necessariamente associado a formas de organização social particulares, que implicam a emergência de normas, de relações hierárquicas, de papéis e de responsabilidades atribuídas aos indivíduos” (BRONCKART 2008, p. 94). No entanto, mesmo havendo essa organização, nem sempre essas formas de atividades econômicas foram consideradas um trabalho. A atribuição de um significado específico para o termo trabalho relaciona-se com a emergência do capitalismo industrial e da economia de mercado no ocidente (BILLIARD, 1993 apud BRONCKART, 2008, p. 94). De acordo ainda com essa autora, nas sociedades tradicionais, a atividade econômica estava “encastrada’ nas outras relações sociais (relações de parentesco, políticas, religiosas, etc) ou estavam naturalmente incluídas nessas relações, que a determinavam totalmente e das quais ela era apenas um aspecto dentre outros”.

Bronckart (2008) salienta que com a emergência do capitalismo mercantil e, posteriormente, com o industrial, a atividade econômica progressivamente se distanciou de outros tipos de atividades e de relações sociais, a ponto de se organizar, nas sociedades contemporâneas, “em uma instituição não só *autônoma*, mas também dominante, que as outras instituições (principalmente as políticas) tentam regular e/ou controlar” (grifos do autor). O autor destaca, ainda, que a produção de bens nas fábricas e, posteriormente, nas empresas modernas, organizou-se em função de preços fazendo com que essa produção se organizasse em diferentes postos de trabalhos, empregos, que tem um custo conforme são propostos aos trabalhadores em troca de retribuição. Em outras palavras, “os indivíduos vendem aí força de trabalho e, assim, tornam-se trabalhadores assalariados” (BRONCKART, 2008, p. 94).

Da emergência dessa nova forma de organização econômico-social, começa a surgir uma análise do trabalho que tem por objeto os processos implícitos ou informais “mesmo que só da parte dos chefes de empresa, preocupados em racionalizar a produção e fazer crescer os lucros” (BRONCKART, 2008, p. 95). Essa análise do trabalho gerou o que Bronckart chama de “uma *dualidade duradoura* na concepção daquilo que é considerado como trabalho”, pois, de um lado, os empregadores ou conceptores nas empresas definiriam as condições de uma atividade econômica rentável, propondo modos de organização do trabalho em

diversos setores (empregos e tarefas), de outro lado, teríamos os trabalhadores dessas empresas, que *“vivem seu agir nesse quadro como um trabalho sobre o qual se constroem representações e avaliações”* (BRONCKART, 2008, p. 95), para o qual mobilizam uma parte de seus *recursos comportamentais e psíquico-mentais*, de acordo com sua vontade própria ou por obrigação. Assim, a análise do trabalho enfrenta continuamente a questão do trabalho prescrito e do trabalho realizado e da considerável distância que surge entre eles.

Ainda de acordo com Bronckart (2008, p. 95), o taylorismo (1910 a 1927) surgiu como uma verdadeira *“ciência do trabalho”* voltada totalmente para atender, sobretudo, à preocupação das empresas em atingirem suas metas de produtividade e lucratividade. Assim, essa ciência tinha como objetivo *“estabelecer os princípios de uma organização científica das usinas, que deveria assegurar o máximo de rentabilidade e servir tanto aos interesses dos patrões quanto aos dos operários”* (TAYLOR, 1927, p. 23, apud BRONCKART, 2008, p. 95). Nessa perspectiva, Taylor estudou primeiro as condições de trabalho nas empresas, tendo depois experimentado *“procedimentos”* que deveriam fazer com que cada operário trabalhasse mais, com maior rapidez e melhor desempenho. Entretanto, segundo Bronckart(2008), esses procedimentos demonstram-se *“no mínimo brutais e unilateralmente descendentes”*.

Segundo Bronckart (2008, p. 96), os princípios do taylorismo serviram até a metade do século XX de referência para a organização do trabalho industrial. Esses princípios provocaram também a emergência de métodos de pesquisa, principalmente da *psicologia do trabalho*, que, mesmo levando em conta as aptidões dos indivíduos e as propriedades do *“motor humano”*, continuaram a centrar-se nas condições de adaptação dos trabalhadores às características objetivas de suas tarefas. Com isso, tendo por meta adaptar o homem a seu trabalho e encontrar para cada trabalhador seu *“verdadeiro”* lugar, fazendo com que os trabalhadores pudessem contribuir cada vez mais para melhorar a rentabilidade das empresas. O autor ressalta, ainda, que a organização taylorista do trabalho provocou a emergência de processos de formação fundamentados na análise das características dos postos de trabalho, com o objetivo de *“fornecer aos indivíduos as qualificações requeridas para esses postos”*.

Machado & Bronckart (2009), complementam essa discussão sobre o taylorismo, ao afirmarem que o trabalho, nessa visão, é representado *“como a*

simples execução do que é prescrito” que propicia aos indivíduos os meios de sobrevivência, tornando-se sinônimo de *tarefa*. Os autores ressaltam também que “a *máxima aplicação dos princípios da organização científica do trabalho* deu-se, ao mesmo tempo, *com o fordismo*, que, aplicado, sobretudo na indústria automobilística norte-americana, consistia em uma cadeia produtiva, na qual trabalhadores especializados, divididos em vários postos de trabalho, iam agregando partes ao produto, até se chegar ao produto final, em uma divisão extrema das tarefas”.

Segundo Bronckart (2008, p. 96), em reação ou até mesmo em oposição ao taylorismo, surge então a Ergonomia como disciplina, fundada oficialmente por Murrel, em 1949, tendo como principal objetivo “analisar os problemas de funcionamento dos operadores humanos” (ocupação de manter esses operadores intactos e em boa saúde), ou seja, centrada na saúde ou na segurança dos trabalhadores com objetivo de *atenuar* os malefícios causados pela industrialização (BRONCKART, 2008, p. 97).

Entretanto, uma das mudanças mais radicais nesse paradigma se desenvolveu nos países francófonos, dando lugar à “ergonomia de língua francesa”, que se caracterizou por se apresentar em contraposição ao paradigma taylorista, substituindo a finalidade de adaptação do homem a seu trabalho pela adaptação do trabalho e de suas condições gerais aos trabalhadores. Assim, sua abordagem central se volta para a análise da atividade efetiva do trabalho, com preocupações centradas nos problemas reais, em situações reais e em tempo real, sustentando, segundo Bronckart, que não se pode definir o *trabalho real* sem se considerar o “conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar e visando a apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores”. Segundo o autor, foi essa abordagem que permitiu evidenciar a *distância que sempre existe entre o trabalho predefinido e o trabalho real*, tal como é vivenciado pelos trabalhadores, o que deu lugar, mais tarde, à distinção entre *trabalho prescrito e trabalho real* (BRONCKART, 2008, p. 97).

2.1.8 A ergonomia da atividade

Buzzo (2008, p. 16) destaca que o capitalismo mercantilista e, mais tarde, o industrial muito contribuíram para se destacar de outros tipos de atividades humanas (como por exemplo, o trabalho artesanal) e para a emergência de uma organização

econômico-social. No século XX, a própria organização taylorista recorreu aos métodos de pesquisa, especialmente, da *psicologia do trabalho*¹³ passando a considerar capacidades e saberes do trabalhador, sem abandonar o propósito de adaptá-lo ao seu trabalho ou à máquina. Procurou identificar qual seria a função ideal a cada trabalhador, de acordo com suas habilidades, visando a melhorar a sua rentabilidade. Além disso, desenvolveu processos de formação, com o objetivo de fornecer aos trabalhadores as qualificações exigidas a essas funções.

Enquanto, na Inglaterra, a Ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, ela visava à análise das situações reais de trabalho, e não a simulação experimental, como nos estudos britânicos. A Ergonomia francesa aborda o trabalho humano e suas interações no contexto social e tecnológico, buscando mostrar a complexidade da situação de trabalho e a multiplicidade de fatores que a compõe. Estamos nos referindo à Ergonomia situada ou da atividade, ou seja, à metodologia de investigação que busca entender a atividade de trabalho no momento em que o mesmo se realiza, procurando observar a distância que há entre o trabalho prescrito pela empresa (a tarefa dada, ou seja, a ser cumprida pelo operário) e o *trabalho realizado* (o resultado da adaptação da tarefa prescrita), pois é preciso conhecer o trabalho para poder transformá-lo (WISNER, 1994, apud BUZZO, 2008).

A **Ergonomia da Atividade** (vertente da ergonomia francesa) surge num contexto em que as teorias e as práticas desenvolvidas pela organização taylorista e fordista passaram a ser questionadas por pesquisadores do trabalho, a partir do momento em que constataram que, para fazer crescer a produtividade, não se tratava de adaptar o homem ao trabalho, e sim melhorar suas condições de trabalho. Segundo Clot (1999, p. 4), ao escolher o movimento que exige da parte do trabalhador “o mínimo de intervenção, priva-se o homem de sua iniciativa”.

A *Ergonomia da Atividade* é uma abordagem científica que pesquisa a inter-relação entre os trabalhadores e o comportamento do homem no contexto real de trabalho. Segundo Amigues (2004), a Ergonomia da Atividade é um ponto de vista sobre o trabalho que compartilha os aportes da **Clínica da Atividade**, pois essa

¹³ A **psicologia do trabalho** é uma disciplina que tem sua filiação à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky, cujo objetivo é compreender as diferentes situações de trabalho e/ou construir subsídios para a formação de profissionais capazes de se defrontarem com as suas novas necessidades, servindo-se de procedimentos metodológicos de intervenção (Clot, 1999).

linha de pesquisa desenvolveu procedimentos metodológicos de intervenção para poder compreender o que é que um trabalhador faz diante daquilo que lhe é pedido. Esses procedimentos constituem-se como ferramentas (práticas de intervenção) que permitem acessar a distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mais especificamente, permitem detectar quais são as operações estratégicas que agilizam e/ou aperfeiçoam a atividade.

A *Clínica da Atividade* é uma vertente da Psicologia do Trabalho iniciada pelo psicólogo Yves Clot (1999, 2001) do CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers em Paris), que teve origem na escola russa de psicologia fundada por Vygotsky. A Clínica da Atividade intervém em contextos de trabalho com a finalidade de compreender a relação entre as prescrições e o estresse dos profissionais em geral, privilegiando a função psicológica do coletivo de trabalho.

Tanto a Ergonomia da Atividade como a Clínica da Atividade se interessam pelo o que o homem faz no trabalho, pelo o que ele não faz e pelo modo como ele o faz. Elas se interessam por tudo o que envolve o processo de trabalho, inclusive em saber por que o trabalhador decide fazer um determinado procedimento e não outro ou, por exemplo, em saber por que ele procede sempre de uma determinada maneira. Tudo isso vai mobilizar a competência que é colocada à prova constantemente. Quando se trabalha, não apenas se executa, mas se aprende coisas sobre si e sobre seu trabalho; e, em relação ao que se faz, não há só satisfação ou prazer, mas há também decepção, fadiga, sofrimento etc. Há uma repercussão na saúde física e mental do trabalhador. Para essas linhas de pesquisa, sintetizando, não interessa só o realizado, mas todo um processo e suas implicações.

Leite (2009, p. 18) destaca que:

esse retrabalhar contínuo da atividade de trabalho vem chamando a atenção de algumas pesquisas que têm como objeto o trabalho do professor, principalmente as mais recentes, desenvolvidas por grupos que têm a preocupação de ver o trabalho educacional reconhecido como qualquer outra atividade profissional.

2.1.9 A concepção do trabalho docente

Até recentemente, aproximadamente no final da década de 90 (MACHADO, 2007), as pesquisas ergonômicas ou interdisciplinares sobre o trabalho do professor

centravam-se na transmissão de saberes pelo professor e na apropriação desses saberes pelos alunos (SAUJAT, 2004). Assim, esses trabalhos voltavam-se especificamente para o desempenho do professor na situação de sala de aula, pois, nessa época, a crise no ensino já era bem acentuada. O ensino só passa a ser considerado como **trabalho** pelos pesquisadores a partir do momento em que constatam que ele se diferencia de outras áreas de atuação profissional. Nesse sentido, o trabalho docente apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma “atividade regulada” explícita ou implicitamente, como “uma atividade contínua de invenção de soluções” e, enfim, como uma “atividade coletiva” (AMIGUES, 2004, p. 45).

Além disso, o professor é autor de atividades que constroem dimensões coletivas de ações (professor e alunos), ou seja, que estimulam seus alunos a trabalharem em grupo. Um coletivo de trabalho se constrói na e pela produção de “regras do ofício”.

De um modo ou de outro, a construção de conhecimentos sempre toma lugar no quadro da atividade coletiva (professor e alunos) que também é, ao mesmo tempo, objeto de uma construção conjunta (SAUJAT, 2004).

Ser professor, segundo Saujat (2004), não consiste apenas em dirigir os alunos em função de uma tarefa, de um problema a resolver, mas também dirigi-los à realização da atividade, todos exercendo as tarefas em todas as suas complexidades. Isso nos revela que o professor não é um mero destinatário da atividade dos alunos, mas um participante ativo, tanto quanto os alunos, considerando que alguns reconhecem suas dificuldades e solicitam a presença do professor como orientador e organizador de tarefas. Nesse sentido, o coletivo pode assegurar uma função de estímulo e de recurso para cada um. Visto por esse ângulo, o papel do professor consiste em dirigir bem a sua classe para organizar o trabalho coletivo dos alunos, o que implica uma imbricação de gestos profissionais, ou seja, uma atividade languageira (condutas verbais e/ou não-verbais) que permite “conduzir” a aula com aqueles que permitem o “fazer” (SAUJAT, 2004).

2.1.10 O trabalho do professor: agir docente

De acordo com Leite (2009), conceitualizar trabalho é tratar de uma questão que envolve diversos campos disciplinares, uma vez que o trabalho nos é apresentado comumente “na forma de ameaça, de sofrimento ou de realização, de

fadiga ou estresse, de exploração e injustiça, mas também como impulso para a realização e para o desenvolvimento profissional individual e coletivo”. Pensando-se dessa forma, podemos englobar todas as atividades no que denominamos trabalho, desde aquela mais braçal, que demanda esforço físico, àquela intelectual que se guia no uso das palavras.

Pensar o trabalho do professor é, portanto, pensar em um trabalho mediado pela linguagem e que sofre a intervenção do Estado, na forma de um controle da ação docente (NARVAES, 2000). De acordo com essa autora, há as reformas que se inspiram nas políticas internacionais que trazem a retórica da descentralização e da participação, mas que, ao contrário, têm aprofundado a separação entre atores (professores) e decisores (instâncias que regulamentam a educação), fazendo com haja, ainda, uma degradação do estatuto da profissão e também do nível remuneratório dos docentes.

Levando-se em consideração esse percurso breve, minha proposta, nesta sequência do texto, é fazer um levantamento bibliográfico acerca do que se entende sobre trabalho e trabalho docente, pautando-me nos escritos do Grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) e, ainda, nos parâmetros do ISD, adotando sua linha teórico-metodológica que busca investigar a problemático do agir humano tendo como foco central a linguagem.

Machado (2004), na apresentação do livro *O ensino como trabalho*, chama a atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que as transformações têm afetado o mundo do trabalho, elas também repercutiram em todas as instâncias sociais e têm sido causa de sérios problemas para os trabalhadores. Paralelo a isso, a autora destaca que há o desenvolvimento de pesquisas em diferentes disciplinas com o objetivo de se chegar a uma melhor compreensão dos problemas relacionados ao trabalho, buscando-se, ainda, subsídios para a superação dos mesmos.

A autora destaca, também, em relação às atividades educacionais, e, mais especificamente, em relação à profissão professor, que há um olhar que é atravessado por representações das “teorias inadequadas ou por representações do senso comum construídas ao longo de décadas da história humana” (página VIII). Nesse sentido, a autora destaca o trabalho de dois grupos de pesquisa, o LAEL e o grupo ATHELIER, que iniciaram no Brasil o estudo das relações entre linguagem e trabalho. Percorrendo esse caminho, essa pesquisa conta com aportes teóricos das

ciências do trabalho, mais especificamente da Psicologia do trabalho (CLOT, 1999, 2006), da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2003, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006; FAÏTA, 2004). O foco de estudo é as relações entre linguagem e trabalho educacional, por meio da análise de textos produzidos na e sobre a situação de trabalho, utilizando os procedimentos e noções textuais expostos em Bronckart (1999), enriquecidos por categorias de uma semiologia do agir, que nos permite analisar e interpretar as formas de reconfiguração do agir educacional presentes nesses textos.

De acordo com Machado et al. (2009, p. 16), a conjunção das diferentes teorias da ciência do trabalho não se dá de forma aleatória, mas, sim, “obedece a critérios que nos permitem uma coerência teórica, pois apenas assumimos vertentes e autores dessas disciplinas que desenvolvem uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem.” Leite (2009) complementa que esses estudos enfatizam a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas/Sociais, no que necessitam do apoio de outras disciplinas para que possam explicar e compreender melhor os fenômenos humanos.

Além das bases acima citadas, também serão utilizados os trabalhos de pesquisadores que voltam seus estudos para as diferentes práticas no/sobre o trabalho educacional, com a finalidade de identificar as relações entre essas práticas e sua influência sobre o agir do professor. De forma específica, serão utilizados os trabalhos de Bronckart & Machado (2004), Machado e Bronckart (2005, 2009), Machado (2008), Mazzillo (2006), Leite (2009) e Buzzo (2008).

2.1.11 Perspectiva histórico-social do trabalho: o trabalho do professor

Segundo Bronckart (2008), no quadro das correntes das ciências sociais, múltiplas situações de trabalho foram objeto de pesquisas detalhadas. Dentre elas, destacam-se, de acordo com Leite (2009) aquelas voltadas às “didáticas das disciplinas escolares”, as quais levaram à emergência de um campo de trabalho, o **trabalho do professor**. O autor ressalta que,

nas primeiras fases de sua constituição, essas didáticas tinham por objetivo central a atualização e a racionalização dos programas e métodos de

ensino e, conseqüentemente, a “redefinição do projeto de ensino das disciplinas escolares.

Após atingirem esse objetivo, surgiu a preocupação em verificar ou controlar a “*realidade de sua implantação (em que medida os professores exploram os novos programas e meios de ensino? Saber se as novas abordagens são utilizadas e em que medida são abordadas?)*” (BRONCKART, 2008, p. 101).

Assim, a segunda fase de trabalhos sobre didática foi iniciada com o objetivo principal de (BRONCKART, 2008, p. 101).

analisar o que se passa realmente em sala de aula, para verificar como os novos projetos são implantados no desenvolvimento concreto de uma aula. Na didática de matemática, com base na teoria das *situações didáticas* (Brousseau, 1986), inúmeros trabalhos analisaram as intervenções do professor, sua atividade global e seus efeitos sobre o desenvolvimento das interações de aprendizagem.

De acordo com Bronckart (2008), essas pesquisas levaram a um reequilíbrio dos interesses dos estudiosos de Didática, pois o interesse pelos processos de desenvolvimento ou processos desenvolvidos pelos alunos continua sendo um fator indispensável para as pesquisas. Mas também é preciso compreender, de fato, quais são as capacidades requeridas dos professores para que eles possam também ter sucesso naquilo que é próprio de sua profissão, como a gestão de uma situação-problema em sala de aula, o desenvolvimento de cada aula, em função dos objetivos propostos pelas políticas educacionais às suas instituições escolares e também em relação às características e reações efetivas dos alunos.

Preocupados com essa questão, alguns estudiosos tanto da Europa quanto do Brasil voltaram suas pesquisas para “o ensino como trabalho”, dentre eles Frédéric Saujat de Marselha. Em sua pesquisa central, o autor aborda o desenvolvimento da experiência profissional de professores iniciantes e/ou que trabalham em “*meios difíceis*”, propondo-se a fornecer alguns pontos centrais voltados para a eficácia do ensino e sua contribuição para a emergência de um objeto de pesquisa, o trabalho do professor.

O autor ressalta também que as primeiras preocupações da pesquisa sobre o ensino, traduzidas por uma série de trabalhos desenvolvidos nos EUA, apresentam um “caráter pragmático”, isto é, tentavam identificar *indicadores da eficácia dos professores*. É o caso dos estudos sobre o que se pode prever sobre a

aprendizagem escolar, cujos resultados evidenciam um “efeito escola”, que envolve um número considerável de variáveis em interação, além de revelar um “efeito professor”, relativo ao importante papel que desempenham os professores e suas formas de ensinar na produção dos resultados escolares. Outras observações a respeito desses estudos sobre o ensino reforçam a ideia do caráter multideterminado das aprendizagens escolares, bem como da importância do papel que têm as ações dos professores nessas determinações, o que promoveu a ideia de que o professor faz a diferença.

As análises do autor mostram que, nas atuais pesquisas, no tocante à avaliação das práticas educativas, mesmo conservando a hipótese de um “efeito professor”, passa-se a considerar vários tipos de variáveis, o que dá origem a uma concepção interativa da eficácia do professor. Essa percepção levou os pesquisadores a rejeitar uma visão da “eficácia como em-si, como uma espécie de etiqueta que seria colocada no professor, independente das situações encontradas” (LEITE, 2009, p. 21). Recorrendo aos estudos de Tochon (2000, p. 130, apud LEITE, 2009, p. 21), apresenta-se o paradigma do “teacher thinking” que

abarca, numa acepção ampla, qualquer estudo sobre o modo como os professores pensam, conhecem, percebem, representam sua profissão, sua disciplina, sua atividade e, por extensão, sobre o modo como resolvem seus problemas, sobre sua planificação cognitiva, suas convicções, sua história pessoal e sua busca de sentido.

O estudo sobre o trabalho do professor justifica o recurso a abordagens tanto cognitivas como fenomenológicas sociocognitivas ou sociocríticas de ensino. Por esse motivo, esses trabalhos distribuem-se em vários subtítulos, entre os quais: Os julgamentos do professor e o processo de decisão; A maestria no ensino; As histórias pessoais de experiência; A reflexão-em-ação e o prático reflexivo.

Leite (2009, p. 21) esclarece que o objetivo das pesquisas voltadas para o trabalho educacional é o “ensino-aprendizagem”, e que o professor é visto em diferentes dimensões: como um *professor eficaz* (processo-produto) na década de 1970; como um *ator racional*, depois como *sujeito cognitivo* portador de representações; depois como *sujeito singular*, considerando seu caráter subjetivo e, recentemente, como *sujeito reflexivo*.

O estudo de Sartori (2008, p. 9) vem contribuir para entendermos a identidade profissional do professor no Brasil ao longo da história, em que se dá destaque a

momentos em que o professor passa de um sujeito que produzia conhecimento para um sujeito que sabe o saber produzido pelos outros.

Segundo Sartori (2008), a profissão surge sob o signo de uma divisão entre produção de conhecimento e de transmissão de conhecimentos. Podemos ler ainda, no trabalho de Sartori (2008, p. 10), que a mediação, nesse momento identitário, não é mais realizada pelo professor que transmite os conteúdos, mas

pelo material didático posto à disposição do aluno, cabendo ao docente, o controle do tempo, da postura e do comportamento dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. Quem instrui é o material didático.

A transformação do conhecimento em conteúdo de ensino passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, o professor não precisa mais saber o saber produzido pela pesquisa, esta é a responsabilidade do material didático que se constituiu em uma “nova instância discursiva construída pelas novas relações de produção” (SARTORI, 2008, p. 14). É nessa instância que são seriados os conteúdos de ensino.

Sartori (2008) destaca, ainda, que as expressões “professor reflexivo” e “professor pesquisador” têm sido frequentemente utilizadas em estudos e pesquisas da área educacional pela necessidade de constituição de uma nova identidade para o professor, afastando-o da imagem de simples ‘técnico’ do fazer pedagógico e criando um movimento de aproximação à imagem de pesquisador de seu trabalho. Todos esses estudos visariam, em última análise, à assunção do sujeito professor como autor do seu próprio fazer.

Pode-se entender, de acordo com Leite (2009, p. 21), que as pesquisas voltadas ao trabalho educacional deveriam ser confrontadas aos demais trabalhos de abordagem ergonômica, pois podem esclarecer o campo da análise do ensino, porque o que até hoje acontece é a preocupação, sempre voltada a estudar o ensino-aprendizagem e não o “ensino como trabalho”.

No sentido de nos mostrar a importância de haver pesquisas que se preocupam não somente com o trabalho de ensino, mas também com uma preocupação voltada ao trabalho do professor, Saujat (2004) ressalta que, mesmo havendo uma evolução das pesquisas em didática no campo do francês e da matemática, essas pesquisas continuam cativas de uma concepção “*unifinalizada da*

atividade educacional”. Ainda que, tenham esse interesse pelo trabalho educacional, o trabalho docente continua sendo reduzido “a seu objeto, à sua significação objetiva, à transmissão de conhecimentos” (SAUJAT, 2004, p. 28). Assim, Saujat (2004) nos adverte para que não esqueçamos que *atividade é de um sujeito que tem seus próprios fins, que busca alcançar seus objetivos, ao mesmo tempo em que busca realizar aquilo que é determinado pela própria tarefa* (LEITE, 2009). Além disso, o autor ressalta que, por causa das atenções estarem voltadas ao *trabalho de ensino*, fica difícil às pesquisas se voltarem ao “ensino como trabalho”.

Para tornar evidente o “ensino como trabalho” é preciso, segundo o autor, mobilizar os instrumentos da análise do trabalho, pois, segundo a linha de pensamento a que Saujat se refere (DANIELLOU, 1996), o professor constrói fios de ligação que são ligados ao Sistema Educacional, às instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia, o que o autor caracteriza como *lado trama* (DANIELLOU, 1996, p. 1). Já o *lado tela* seria o que o autor conceitua como a própria história de vida do professor, que envolve seu corpo físico, sua história psicológica, suas experiências, seus valores culturais, sociais e outros que são contextualizados com vários grupos sociais que também atribuem valores, saberes, regras, os quais vão ser incorporados a seus projetos de vida. Conclui-se, portanto, segundo Daniellou (1996, p. 1, apud LEITE, 2009), que por um lado, o resultado do “*ofício*” também é duplo, pois vai produzir efeitos sobre seu objeto (organização de trabalho de aprendizagem dos alunos), e por outro lado, não deixa de ter efeitos sobre os próprios professores, levando a novas experiências, transformações que envolvem seu corpo e seus saberes, que estarão disponíveis para serem tecidos novamente em sua vida.

Leite (2009, p. 23) ressalta que, embora as pesquisas de Saujat tenham foco no trabalho em contexto francês, acredita-se que no Brasil também apareçam essas tendências anglo-saxônicas e francesas. Assim sendo, os pesquisadores pertencentes ao ISD, mais especificamente os pesquisadores do Grupo ALTER - LAEL, com essa mesma visão sócio-interacionista, preocupados com esse reconhecimento, têm desenvolvido pesquisas e projetos que têm como um dos objetivos focar o estudo das diferentes práticas *no* e *sobre* o trabalho educacional, com a finalidade de identificar as relações dessas práticas e sua influência sobre o

agir do professor, dentre outras questões. Dentre esses pesquisadores, Leite (p. 21 e 22) cita:

- Abreu-Tardelli (2006), que tomou um texto produzido em situação de trabalho de formação contínua, e obteve resultados que mostram que o foco do Decreto de regulamentação da Educação a Distância não está voltado para a Educação em si, mas para disciplinar a EAD em termos de um funcionamento formal para gerar capital. Quanto ao papel do professor (mediador), não lhe cabe sequer o de coadjuvante do processo educacional ou em algum lugar na EAD.
- Corrêa (2007), que analisou Parâmetros Curriculares Nacionais – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, e cujos resultados mostram que as prescrições atuais (PCNs) se dirigem aos professores de maneira imprecisa, com orientações vagas e veiculadas por meio de prescrições impostas e de difícil compreensão.
- Lousada (2006), que analisou o plano de curso para professores de uma escola de línguas produzido pela coordenação, cujos resultados comprovam que a crença na Didática e na Pedagogia acaba por distanciar prescritores e professores, como também os impedimentos do trabalho docente que não são levados em conta, gerando o estresse do professor. Aponta ainda a existência de várias camadas de prescrições que influenciam esse trabalho. Dentre esses vários aspectos analisados, tem-se um aspecto fundamental encontrado nesses resultados, a existência da voz do *métier* que pode ser uma pista para o desenvolvimento de professores.
- Bueno (2007), que analisou as instruções para projetos de alunos em formação inicial para o trabalho docente, e cujos resultados apontam que, enquanto forem usados os mesmos critérios de avaliação e formação para professores, os estagiários continuarão com a mesma postura de reproduzir os conhecimentos lidos e usados em situações de práticas, ou seja, em que suas observações se restringem ao que é determinado pelas prescrições e não “vêm” o trabalho realizado do professor observado.

- Mazzillo (2006), que analisou diários de aprendizagem, produzidos por professores-pesquisadores no papel de alunos de curso de língua estrangeira, e cujos resultados apontam para diferentes posicionamentos enunciativos assumidos pelos autores dos diários a partir do “diálogo travado no interior” desses textos e para a multiplicidade de vozes que as constituem, suas representações e conflitos vivenciados a partir da observação do agir do outro. A avaliação do agir desses enunciadores configurada nos textos simplesmente não ocorre em relação a cada uma das ações realizadas, separadamente, mas se prende ao conjunto de atos realizados para a implementação de uma determinada tarefa.
- Barricelli (2007), que analisou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, e cujos resultados mostram que lacunas deixadas por documentos oficiais iniciais provocam múltiplas interpretações em outros documentos posteriores, fazendo com que estes documentos se distanciem cada vez mais da prescrição, enfatizando ainda que, se por um lado, “a prescrição é sempre renormalizada”, por outro, essas lacunas não podem deixá-la tão vagas, sem levar em conta a situação real dos professores de Educação Infantil no país.

Tognato (2009), que analisou a (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem, e cujos resultados permitem detectar, que, ao se verificar as (re)configurações construídas pelo texto do professor sobre seu próprio agir, pode-se ter acesso a uma reconstituição da sua atividade profissional, chegando aos modelos de agir seguidos pelo professor, bem como aos elementos que constituem esse agir. Soma-se a estes trabalhos ainda a pesquisa da própria Leite (2009), em que é analisado um documento oficial educacional do Governo do estado de São Paulo (Proposta Curricular/2008) e produções textuais de professores. O objetivo geral de sua pesquisa é investigar quais os elementos constitutivos do trabalho docente são tematizados e avaliados a fim de que sejam revelados os fatores que interferem de forma significativa no agir do professor.

Leite (2009) esclarece, ainda que quanto ao aumento do número de pesquisas com textos produzidos pelos próprios trabalhadores, pode-se verificar o reconhecimento de que é *a sua própria voz (a do trabalhador, no caso, o professor)*

que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho (MACHADO & BRONCKART, 2009). Quanto às situações de trabalho enfocadas, essas pesquisas referem-se ao trabalho do professor de quase todos os níveis do ensino brasileiro: na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino universitário, na formação inicial e continuada de professores, tanto na escola pública quanto na particular, em situações presenciais ou à distância, com a participação de professores desses diferentes níveis de ensino e de diferentes disciplinas.

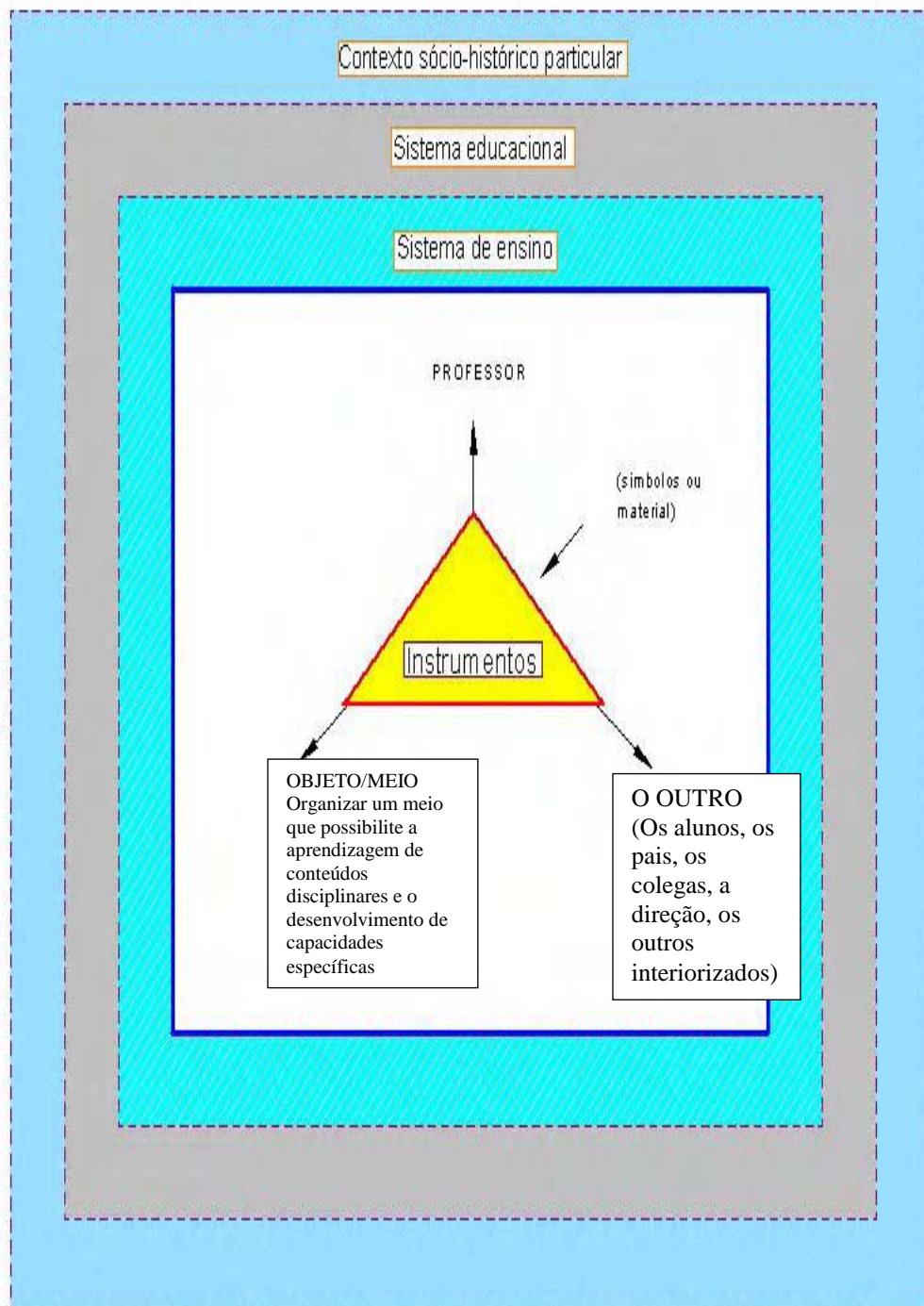
Dentre os trabalhos desenvolvidos por esses pesquisadores, destacamos o de Machado e Bronckart (2009, p. 36-7), em que os autores buscam construir um conceito de trabalho do professor, operacional e provisório, que sempre se realiza em um contexto social e específico, envolvendo a situação imediata e a mais ampla e apresenta as seguintes características:

- a) é pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc);
- b) é plenamente interacional pois essa interação, no sentido mais amplo, é de natureza multidimensional, porque, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, e, por um outro lado, é, ao mesmo tempo, transformado por esses elementos;
- c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social ;
- d) é interpessoal, porque as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- e) é impessoal, pois se encontra com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico [...]
- f) transpessoal, no sentido de que também é guiada por modelos do agir específicos de cada ofício, sócio-historicamente construídos pelos coletivos de trabalho.

Leite (2009, p. 26), acrescenta, ainda, que a atividade é também **conflituosa**, pois o trabalhador está sempre fazendo escolhas para (re-) direcionar seu agir em

diferentes situações de trabalho, diante de “*vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições...*”, mas também, pelo fato de ser conflituosa, pode provocar a aprendizagem de novos conhecimentos de capacidades e *para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador*, ou servir de impedimentos para que essa aprendizagem ou esse desenvolvimento não se realize, quando o trabalhador estiver diante de *dilemas intransponíveis* que lhe impeçam de agir, gerando a este sofrimento, estresse, fadiga e até a desistência de agir em situação de trabalho

A partir dessas considerações sobre o trabalho geral, Machado (2008) apresenta, com base em Clot (1999/2006), e com aportes de Amigues (2004), um esquema para representar visualmente os elementos básicos do trabalho do professor em sala de aula, sempre tendo em mente que esse trabalho não se encontra isolado, mas em rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico.



Fonte: Machado, 2008.

Segundo Machado (2008), o trabalho em geral é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes "outros", servindo-se de artefatos construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados.

De forma específica, no presente trabalho, temos os professores de Português do Ensino Fundamental cujos alunos passaram por provas de avaliação de rendimento escolar e cujas notas se revelaram baixas, regidos por um sistema educacional que rege o sistema de ensino, que por sua vez interfere no trabalho do professor, pois, este último, é “levado” a trabalhar em sua sala de aula os artefatos (materiais e simbólicos) que são a eles disponibilizados pelas secretarias de educação que controlam sua vida profissional.

Machado destaca ainda que, no esquema apresentado, não é considerado que o objeto do trabalho do professor seja algo como auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável, ou transformar os modos de pensar, agir e expressar-se dos alunos, que muitas vezes têm sido propostos pelas prescrições institucionais ou por pesquisas das Ciências da Educação. As duas formulações podem ser consideradas não como objetos ou objetivos da atividade do professor, mas como finalidades propostas pelas prescrições, que podem ser atingidas em um longo processo de desenvolvimento e não no trabalho que é realizado na situação imediata de um dado professor (Machado, 2008).

O desenvolvimento do trabalho do professor de forma plena, resultando em efeitos positivos para si mesmo, requer, segundo Machado, que o mesmo possa a ter à sua disposição recursos materiais e simbólicos, internos e externos para poder reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as conforme cada situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades dos alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos, sejam eles, corporais, sociais, instrumentais, cognitivos, materiais, afetivos e outros.

Além disso, é necessário que o professor possa reelaborar as prescrições também de acordo com as representações que mantém sobre os *outros interiorizados* e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir. Acrescenta-se, ainda, a possibilidade de escolha, manutenção ou reorientação sobre seu agir de *acordo* com as necessidades de cada situação, além disso, faz-se necessário que o professor possa apropriar-se de artefatos, transformando-os “*por si e para si*”, quando os considera úteis e necessários para seu agir, podendo, ainda, selecionar instrumentos adequados a cada situação.

Amigues (2002, 2004) ressalta que o trabalho do professor é muito complexo, pois vai além de uma “*mera relação com o aluno ou com o contexto a ser*

transmitido” a este. Segundo o autor, podemos notar que o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconhecer as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Em relação a essas várias funções que o professor desempenha, Saujat (2004) afirma que as pesquisas ligadas a essa visão consideram que a atividade docente se realiza no seio de um conjunto de dilemas que exige do professor, compromissos e escolhas, que tanto podem trazer satisfações como também muito sofrimento.

Como vimos nas reflexões dos autores citados, o trabalho do professor se constitui de vários elementos. Dentre esses elementos constitutivos do trabalho docente, podemos incluir as prescrições e as regras do ofício, e os coletivos de trabalho, que são um dos possíveis “outros” com que dialoga o trabalho do professor.

Bueno (2007) destaca ainda que as prescrições podem ser definidas como as *limitações/coerções/regras/normas* explicitamente tematizadas em textos, “*que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior*”. Essas prescrições, segundo a autora, podem ser internas ou externas a uma empresa, podendo compreender: *os objetivos (quantidade ou serviço, limites, qualidade e etc.); os procedimentos (modos operatórios, ordem das tarefas e etc.) e diversas regras (segurança e outras.)*, estando presentes nos diferentes gêneros profissionais.

A autora ressalta ainda que há poucos estudos sobre os textos que veiculam prescrições no mundo do trabalho, embora encontremos muitas pesquisas sobre textos que prescrevem ações em outros domínios, como as receitas de cozinha, as bulas de remédio, os receituários médicos, manuais de instruções, etc. Entretanto, neles estariam agrupados textos bastante diferentes sob o mesmo nome, que se aplica a todos eles de acordo com cada pesquisador, mas sem que fique muito claro qual é o critério utilizado para tal agrupamento. Assim, é possível encontrarmos várias denominações para esses textos: *reguladores, procedimentais, programadores, instrucionais-prescritivos, injuntivos-instrucionais, textos de incitação à ação, textos de conselho e receitas e etc.* (BUENO, 2007, p. 41).

Já Fillettaz (2004, p. 177), ao discutir essa questão, afirma que os textos que são propriamente de prescrição podem ser definidos como “realidades linguísticas” que propõem uma organização dos procedimentos, de seus conteúdos, pois expressam o modo como se deve realizar uma ação. Esses textos colocariam em ação um mecanismo enunciativo firmado em prescrição, pois “dizem que se deve realizar uma determinada ação”, servindo de base para uma finalidade prefigurativa no nível de suas condições de produção, pois visam a contribuir para o “sucesso da ação do destinatário”. Porém o autor ressalta que, apesar de alguns textos apontarem para a produção futura de uma ação, nem todos podem ser chamados de prescritivos, pois nem todos atendem aos níveis de organização praxiológica do discurso. Esses textos prescritivos teriam uma relação particularmente complexa com o campo prático. Desse modo, segundo ele, para a definição e caracterização desses textos que veiculam prescrições é preciso observar os três níveis de organização: proposicional, ilocutório e perlocutório.

No primeiro nível, é necessário observar se há o procedimento da ação representada, ou seja, “*se foi dito como fazer algo e em que ordem para se chegar a um resultado desejado*”: Ex. “Primeiro, os alunos fazem a leitura silenciosa, depois a leitura em voz alta, em seguida buscam no dicionário os significados que desconhecem para depois fazer a interpretação do texto”.

No segundo nível, o ilocutório, deve-se verificar se há prescrição de ação decorrente ao mundo discursivo, com verbos no imperativo e/ou modalizações deônticas. E, no nível perlocutório, é preciso verificar se há prefiguração da ação no mundo ordinário, ou seja, ainda que sem forma de prescrição, pode haver frases que prefiguram o agir do outro. A distinção entre esses três níveis pode contribuir para a melhor compreensão da análise dos textos que veiculam algum tipo de prescrição ou norma, diminuindo assim as várias definições vagas sobre os textos. Assim, Fillettaz (2004) propõe a partir desses níveis a seguinte classificação:

Textos procedimentais: quando houver os procedimentos no nível do conteúdo.

Textos prescritivos (propriamente ditos): quando houver a formulação de prescrição no nível lingüístico

Textos prefigurativos: quando houver a prefiguração do agir futuro.

Como podemos observar, apesar de não termos muitas pesquisas que distinguem esses níveis de organização textuais, pode-se afirmar, seguindo Fillietaz (2004), que os documentos oficiais de instâncias superiores educacionais como LDB, PCNs, Diretrizes Curriculares e outras portarias ou leis são constituídos de prescrições que direcionam o trabalho educacional, embora não se possa chamá-los de “textos prescritivos”.

Essas “prescrições”, segundo Bueno (2007, p. 48), apesar de serem constitutivas do Sistema de Ensino e dirigidas a seus professores, são muitas vezes vagas, pois não explicitam com clareza o que os docentes devem fazer, obrigando-os a redefinirem-nas a seu modo e para si próprios a fim de construir meios de realizar suas tarefas e poderem, então, prescrever as tarefas de seus alunos. A autora ressalta que as prescrições veiculadas pelos textos oficiais dirigidas ao professor são um elemento bem claro do trabalho docente, mas são poucos estudos que mostram como essas prescrições são constituídas e como a figura do professor é representada nesses textos.

Segundo Bronckart & Machado (2005), o trabalho educacional é regulado por prescrições oriundas do Sistema Educacional Brasileiro, no nosso caso, mais especificamente, os textos oficiais prescritivos produzidos por instâncias governamentais educacionais, que têm como função, incidirem sobre as instituições escolares para a organização das classes, à distribuição do tempo disponível, os objetivos de ensino, às rotinas da interação, às ações a serem desenvolvidas e etc.

Tais prescrições, muitas vezes, não levam em consideração que, em um trabalho realizado, cada situação varia de acordo com as condições específicas de ensino, *“caracterizando-se por uma transformação permanente das prescrições, que é realizada pelo próprio professor, diante das necessidades específicas com as quais se confronta”* (MACHADO & BRONCKART, 2005, p. 187)

Os autores, ao analisarem textos oficiais produzidos por instâncias governamentais educacionais, mostram que esses textos têm características comuns entre si, como por exemplo, são textos que prefiguram uma ação de modo prescritivo, injuntivo, procedimental ou de incitação à ação (ADAM, 2001, p. 11-12, apud BRONCKART e MACHADO, 2005, p. 187). Os autores ressaltam que, apesar do caráter variável da configuração desses textos, eles apresentam três propriedades enunciativas centrais postuladas por Adam (2001, p. 22-23, apud LEITE 2008, p. 33-4):

- 1) São produzidos por especialistas em um determinado campo, cuja presença enunciativa é apagada; ou seja, o enunciador não é mencionado no texto, ou é mencionado marginalmente por meio de assinatura;
- 2) Mencionam um destinatário (ou agente das ações prescritas) com uma forma aberta (que) pode, assim, ser ocupada por cada leitor-usuário, com a utilização dos pronomes (você/nós/ a gente), seguido de verbo no infinitivo;
- 3) Parecem ser regidos por um ‘contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso’ [que] garante ao destinatário que, se agir conforme todas as recomendações e de respeitar os procedimentos que lhe são indicados, ele atingirá os objetivos visados.

Machado & Bronckart (2005,p.189), complementam ainda com as características que seguem:

- Nestes textos prescritivos há um ator institucional e coletivo, cujo estatuto hierárquico é claramente *expresso*, envolvendo uma cena com três protagonistas centrais: **(A) - o produtor do discurso; (B) - o agente do agir prescrito; (C) - o beneficiário desse agir.**
- Segundo essa análise, no caso do texto prescritivo educacional, o produtor do discurso seria uma autoridade institucional, cujas marcas enunciativas são apagadas, produzindo um efeito de desligamento em relação à responsabilidade da enunciação, que garante sua eficácia.
- Quanto ao agente do agir prescrito, ele não é mencionado por marcas de segunda pessoa, mas sim por uma terceira pessoa (ele), que, no caso, aparece como *o educador*, determinado por um artigo definido “*generalizante*”. E, finalmente, o beneficiário desse agir, que no caso desses textos é *o aluno*, aparece como objeto da investigação do locutor como sendo “*um tipo ideal*”, conforme definição de “*o fazer do professor parece realizar este ideal*”.

Para os autores, as relações entre esses protagonistas organizam-se em uma estrutura do seguinte modo: “**A** diz a **B** para agir para **C**”. Dessa forma, segundo eles, a prescrição para o trabalho do professor seria uma prescrição para que ele prescreva o agir de seus alunos. Bronckart & Machado (2005) ao concluírem suas análises sobre esses documentos oficiais, constataram ainda que esses documentos, apesar de não apresentarem uma estrutura prescritiva canônica, funcionam, nitidamente, como textos de prescrição do trabalho docente.

A análise das mensagens reformulada em termos de macroatos de linguagem permitiu aos autores distinguirem dois procedimentos diferentes levados a cabo: no caso brasileiro, o ato explícito apresentou-se como sendo o da *doação de um presente* aos professores, que acabam, desse modo, sendo colocados no papel de devedores, com a obrigação de dar uma resposta positiva ao ato efetivado pelo doador, resposta essa que deve corresponder às expectativas do doador. Entretanto, segundo os autores, a própria insistência sobre o estatuto oficial e hierárquico da fonte prescritiva, mostra que esse ato explícito funciona como “amenizador do ato derivado”, efetivo, que é visivelmente o de “ordem ou de prescrição semijurídica”. Já, no caso do documento suíço, esse caráter jurídico é mais camuflado, mas, em contrapartida, o macroato é mais explicitamente de ordem, não sendo amenizado por outro tipo de ato.

Assim, os autores consideram que os professores não recebem a real consideração e não são representados como atores reais, que têm motivos e intenções para agir. Essa falta de reconhecimento por parte das instâncias governamentais educacionais pode gerar “*uma imagem negativa*” e uma “*crise de identidade profissional*” do professor, bastante apontadas por pesquisadores que se preocupam com os problemas educacionais contemporâneos.

Leite (2009, p. 36-7) destaca que o trabalho docente deve ser reconhecido como parte do conjunto de outras atividades profissionais cujas determinações, prescrições e realizações são postas em cena. Isso, de acordo com essa autora, se opõe às concepções vigentes, nas quais, o professor, que deveria ser visto como um ator real do agir prescrito, por apresentar motivos e intenções de agir, acaba, muitas vezes, sendo colocado como um mero agente, podendo até perder sua identidade profissional, o que, em alguns casos específicos, pode levá-lo a desistir de seu agir.

Machado e Bronckart (2009) complementam que toda a complexidade descrita acima torna o trabalho uma atividade conflituosa, pois o trabalhador faz

escolhas permanentes e acaba enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, etc, guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução e compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas.

CAPÍTULO 3 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1 Primeiras palavras

Nesta parte do trabalho, pretendemos apresentar o conceito de representação social, aproximando-o da abordagem teórica-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Além disso, buscamos explicar a forma como as representações se mostram na elaboração de nossas falas, de nossa própria representação, bem como das representações profissionais que são construídas, divulgadas, e, muitas vezes, perpetuadas pela sociedade em geral, bem como pelos órgãos governamentais.

Bronckart (1999) propõe o Interacionismo Sociodiscursivo fundamentando-se no quadro interacionista de ação, proposto na abordagem psicológica da linguagem por Vygotsky, na tese do agir comunicativo de Habermas, no conceito de interação verbal de Bakhtin, nas bases filosóficas da escola de Spinoza, na concepção discursiva de Foucault e na concepção de linguagem – produto da interação social e do uso de Wittgenstein. Toma por referência também a concepção teórica de abordagem sócio-comunicativa da linguagem, cuja tese central baseia-se na ideia de que “a ação constitui o resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das *propriedades da atividade social mediada pela linguagem*” (p. 42, grifos meus).

Em outros termos, o ISD desenvolve a tese de que o fenômeno da linguagem é indissociável da interação social, uma vez que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988). Segundo Bronckart (1999), uma língua natural baseia-se em um código ou *sistema* que não pode ser considerado estável e só pode ser apreendida por meio de produções verbais efetivas/empíricas, de caráter diversificado, sobretudo, por serem articuladas em situações muito diferentes.

Para Bronckart (1999), o interacionismo social busca investigar o curso da evolução da espécie humana considerando, de fato, sua “historicidade”. Para isso, analisa em primeiro lugar o desenvolvimento das organizações sociais, como e por que, no decorrer da evolução da espécie humana, os indivíduos se organizaram socialmente e como, ao mesmo tempo, deu-se o aparecimento e o desenvolvimento

de formas de interação. Para o autor, o interacionismo social preserva o “caráter dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano”, integrando a ele o papel fundamental que os “instrumentos, a linguagem e o trabalho (ou cooperação social) desempenham na construção da consciência” (p. 22).

Nesse sentido, conforme as considerações de Bronckart, é pela compreensão das manifestações linguísticas como atividades associadas às condutas humanas socialmente contextualizadas que se pretende buscar base em teorias que integrem as dimensões psicológicas e sociais ou, como denomina o autor, “psicossociais”.

Bronckart parte do pressuposto de que, embora toda língua natural esteja vinculada às regras de um sistema, estas só podem ser identificadas e conceituadas por um procedimento de análise dos diversos textos utilizados em uma comunidade.

Levando-se em consideração esses aspectos propostos pelo ISD, tenho por objetivo desenvolver o conceito de representação, uma vez que esse conceito é muito pertinente para a abordagem proposta por Bronckart. Segundo esse autor (1999, 2006), a linguagem é fundadora do social, visto que permite aos homens compartilharem *representações* do mundo, como também avaliam as atividades que se desenvolvem nesse contexto; dessa forma, ao mesmo tempo em que a linguagem institui o homem como agente social, capaz de produzir ações sociais e ações de linguagem, ela desenvolve as capacidades psicológicas do homem, tornando-o um ser consciente e pensante.

No que se refere à Teoria das Representações Sociais, a relação estabelecida entre representações sociais e linguagem deve-se ao fato de que existe uma ordem de fenômenos que dirige a ação social e os atos dos indivíduos. Moscovici (2001) considera que esses fenômenos são as representações sociais que se traduzem em uma modalidade de conhecimento particular, mas socialmente elaborado e partilhado, o qual rege nossa relação com o mundo e com os outros, pois orienta e organiza as condutas e as comunicações entre as pessoas.

No modelo de análise proposto pelo ISD, as representações (sociais) não são interpretadas e observáveis só por elas mesmas, elas são reveladas nos e pelos textos (orais e escritos) que as apresentam. Esses, por sua vez, apresentam-se como manifestações empíricas das atividades languageiras que constituem as atividades sociais mediadas pela linguagem. Assim, a linguagem é vista como processo ativo e criativo. Por essa relação dinâmica e interdependente entre representações sociais e linguagem, visto que a linguagem é a materialização das representações, e as

representações guiam as manifestações da linguagem, entendo que as representações sociais podem e devem ser analisadas a partir de textos produzidos por qualquer instância comunicadora: a mídia em todas as suas formas de apresentação (escrita, falada); as manifestações de um grupo e/ou individuais; as instâncias que gerenciam as condutas educativas no país, seja na elaboração de documentos oficiais, quer destinados à formação continuada de professores, quer destinados a qualquer segmento da sociedade.

3.1.1 O conceito de representações: aspectos gerais

Embora o conceito de representação tenha se originado na sociologia e na antropologia, na obra de Émile Durkheim e de Lévi-Bruhl, a teoria das Representações Sociais, forma sociológica da psicologia social, originou-se na Europa com a publicação feita por Serge Moscovici (1961) de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*. Cabe destacar que o conceito de representação social ou coletiva, nascido na sociologia e na antropologia serviu de elemento decisivo para a elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico. De acordo com Moscovici (1995, p. 8-9) “desempenhou um papel análogo na teoria da linguagem de Saussure, na teoria das representações infantis de Piaget, ou ainda do desenvolvimento cultural de Vygotsky, e, de certo modo, este conceito continua presente nesse tipo de teorias.”

Moscovici reconhece o que ele chama de “dívida duradoura” ao trabalho de Durkheim. Contudo, o autor destaca o fato de que a formulação feita por Durkheim do conceito de representações coletivas mostrou-se:

uma herança ambígua para a psicologia social, pois o esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia. (2009, p. 13).

Por sua vez, Moscovici relata que há a impossibilidade de manter qualquer distinção entre social e coletivo. Em outras palavras, a psicologia social de Moscovici não pode simplesmente ser reduzida a uma variante da sociologia durkheimiana.

No entanto, cumpre salientar que para Moscovici a noção de representação coletiva de Durkheim descreve ou identifica uma categoria que deve ser explicada

em um nível inferior, isto é, em nível da psicologia social. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici. Ele julga mais adequado, num contexto moderno, estudar as representações sociais numa perspectiva psicossocial, do que estudar representações coletivas¹⁴. De acordo com Moscovici (2009), as representações são entidades quase tangíveis, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente através de uma palavra, de um gesto, de uma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam, segundo esse autor, a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós consumimos ou produzimos e as comunicações que estabelecemos. Elas correspondem ainda, de um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro, à prática específica que produz essa substância.

Representações Sociais, então, é um conceito filosófico que significa a reprodução de uma percepção anterior ao do conteúdo do pensamento. Por serem ao mesmo tempo ilusórias, contraditórias e “verdadeiras”, as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógico-política de transformação. Porém é importante observar que as representações sociais não conformam a realidade e seria outra ilusão tomá-las como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os atores sociais fazem dela. Moscovici destaca que nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. “Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura” (MOSCOVICI, 2009, p. 35)

Na pesquisa qualitativa, por sua vez, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas, as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa.

Nas palavras de Moscovici (2009, p. 216), “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma

¹⁴ No que tange a esta questão, Farr (1995, p. 45) destaca que Moscovici estava modernizando a ciência social, ao substituir representações coletivas por representações sociais, a fim de tornar a ciência social mais adequada ao mundo moderno.

racionalidade e da integridade normativa do grupo”. Em decorrência do que o autor propõe, temos que o *status* do fenômeno da representação é o de um *status* simbólico: estabelecendo um vínculo, construindo uma imagem, evocando, partilhando um significado. É o fenômeno que afeta todas as relações simbólicas que uma sociedade cria, mantém e que se relacionam com tudo o que produz efeitos em matéria de economia ou poder.

Nas palavras do autor, as representações são aquelas interações que são transmitidas através do filtro das linguagens, imagens e lógicas naturais.

Para Moscovici (2009, p. 217)

Se o conceito de representação atravessa tantos domínios de conhecimento, da história à antropologia através da linguística, ele é sempre e em todo lugar uma questão de compreensão das formas das práticas de conhecimento e de conhecimento prático que cimentam nossas vidas sociais como existências comuns. E, sobretudo, esse conceito permite-nos um acesso àqueles fenômenos sociais totais [...] em que as práticas de conhecimento e do conhecimento prático desempenham um papel essencial, pois esse conhecimento está inscrito nas experiências ou conhecimentos sustentado por indivíduos e partilhados na sociedade.

Podemos depreender ainda, de acordo com o autor, que as representações sociais participam sempre da visão global que uma sociedade estabelece para si própria. Nesse sentido, faz-se necessário saber como “lidar” com o modo dessas relações entre visões gerais e representações particulares, sendo as últimas inscritas nas primeiras.

É essencial reconhecermos que nossas ideias, nossas representações são sempre filtradas através do discurso (nosso e dos outros), da nossa experiência, da coletividade a qual pertencemos. Na forma da representação, pode-se entender que há uma estabilização dos sentidos, em todo discurso, que nos induzem à imagem que fazemos do mundo, das situações, das maneiras de ser das coisas e das pessoas.

Ainda de acordo com Moscovici (2009, p. 228), as representações são:

Processos, em síntese, que associam constantemente nosso conhecimento comum com nosso conhecimento discursivo e o construto de nossas maneiras de ancoragem cognitiva e cultural. Por conseguinte, de uma maneira concreta, nossas representações, nossas crenças, nossos preconceitos são sustentados por uma representação social específica. Isso se dá através do estabelecimento de relações internas ao discurso, conseqüentemente relações linguísticas, mas agindo necessariamente através do jogo de referência entre, por um lado, aquelas que estão

orientadas para uma nova leitura semântica das coisas (aquelas que são tematizadas, ou não, e aquelas que são faladas) e, por outro lado, através da escolha feita a cada vez de uma origem particular dada e essas *rotas* de se dizer e se significar. (grifo do autor).

Podemos entender, a partir do que foi exposto, que nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e de outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas. De acordo com Jodelet (2001, p. 17), as representações “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”. Por compartilharmos o mundo com os outros, já que não estamos isolados num vazio social, é que as representações sociais tomam importância na vida cotidiana.

Para Jodelet (2001), as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição científica ao objeto por elas representado. As representações chamadas sociais são, dessa forma, fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistema de representação que rege nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

O estudo das representações sociais constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida individual e coletiva. Assim sendo, as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica social dessa realidade. Para Jodelet (2001), representar, ou mesmo se representar, corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto, tanto real quanto imaginário ou mítico, que pode ser uma pessoa, uma coisa, uma ideia, uma teoria etc. Observa-se, assim, que não há representação sem objeto, uma vez que toda representação, de qualquer maneira que se especifique seu sentido, é a representação de alguma coisa. O que alguém diz ou escreve pode informar ao observador sobre as representações que esse alguém tem acerca das coisas e dos fenômenos de que trata. Na verdade, quando fala, o locutor não só traduz o modo pelo qual vê o mundo, como ainda expõe a si mesmo. O “eu” que fala o faz em função das representações que partilha com os membros do grupo social ao qual pertence.

A representação social tem com o seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação. Essas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. A particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, social e/ou cultural, do sujeito.

Em relação à forma de saber, a representação será apresentada/discutida como uma modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais. Dessa forma, todo o estudo da representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento que foi internalizado. Toda a função psíquica, de qualquer indivíduo que seja, tal como a representação, é externa antes de ser internalizada. Entendo, dessa forma, que qualquer forma de representação é, num primeiro momento, a forma de representação do grupo ao qual o indivíduo pertence. Num segundo momento, a representação é a expressão de um sujeito que busca remeter-se à representação social aceita pelos membros de seu grupo. Assim, ter as representações, em certo limite, como recurso teórico-metodológico, é escolher um caminho permeado por uma complexidade que conjuga tanto manifestações mentais quanto usos dos objetos do mundo.

Devemos levar em conta que qualquer estudo sobre representações é, em grande parte, interpretativo. Destaco que toda interpretação é o produto de um trabalho essencialmente intuitivo do intérprete, no caso, o pesquisador. Jodelet (2001, p.98/99) salienta que “desse caráter intuitivo e contextual da interpretação, a decorrência não é de que todas as interpretações sejam válidas, mas apenas que nossos critérios de apreciação sejam eles também intuitivos e de validade intersubjetiva limitada”. No entanto, a utilização de interpretações é indispensável, pois a interpretação é, pelo menos na prática, nosso único meio de apresentar o conteúdo das representações.

Nessa perspectiva, a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais são construídas, perpetuadas e transformadas no interior de grupos sociais. Da mesma forma, o estudo das representações serve para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Reside aí a minha preocupação em entender e analisar as representações de professor que são construídas e se mostram presentes em materiais como os do programa Gestar.

Na sequência do texto, pretendo associar preliminarmente a teoria de representação proposta por Moscovici aos conceitos do ISD tratados por Bronckart.

3.1.2 O ISD e as Representações

O projeto do ISD aponta para a consideração das “ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p. 31). Dessa forma, é preciso levar em conta as ações dos seres humanos a partir das propriedades sociais e das propriedades discursivas que são fundamentais para sua constituição.

Ainda no trabalho do autor acima citado, podemos ver que ele procura, também, mostrar como o agir comunicativo (Habermas) – ou melhor, as atividades de linguagem que ocorrem nos grupos de seres humanos – constitui o social e contribui para “delimitar as ações imputáveis a agentes particulares”, e para “moldar a pessoa humana”, atribuindo-lhe capacidades psicológicas (BRONCKART, 1999, p. 29).

Podemos perceber então que a atividade designa, de uma forma geral, comportamentos dos seres vivos voltados para a satisfação de uma necessidade. As organizações funcionais desses comportamentos possibilitam o acesso ao meio ambiente e, conseqüentemente, a construção pelo sujeito de elementos de representação interna a respeito desse meio.

Conforme Bronckart (1999, p. 31), na maioria dos animais, por exemplo, essa atividade geral está articulada a “processos de cooperação” orientados pelas funções de sobrevivência. Já a espécie humana apresenta, por sua vez, uma grande diversidade e complexidade de formas de organização e de atividade. Bronckart ressalta que o que permite aos seres humanos essa evolução é a emergência de uma forma de comunicação particular – a *linguagem*. O aparecimento da linguagem permitiu à espécie humana a formação de grupos dentro dos quais se realizavam atividades com um caráter particular – social.

Na espécie humana, a participação cooperativa dos indivíduos nas atividades é regulada e mediada pela linguagem. A atividade humana, dessa forma, é caracterizada por essa dimensão que Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999, p. 32) chamou de *agir comunicativo*. Segundo Bronckart (1999), é possível traçar, a partir desse autor, o processo de aparecimento dessa capacidade específica dos

seres humanos: para garantir a sobrevivência, a espécie humana colaborava com outros mamíferos superiores. Devido principalmente à liberação das mãos, produziram instrumentos que aumentavam suas capacidades comportamentais, além de também, já viverem em organizações sociais, colaboravam uns com os outros.

Nesse contexto, a invenção de instrumentos pressupunha o envolvimento destes indivíduos e a necessidade de estabelecerem acordos sobre a função que cabia a cada um deles. Assim, as primeiras produções sonoras emitidas pelos seres humanos seriam consequências dessa necessidade de estabelecer acordo, que inicialmente estaria diretamente relacionada aos objetos aos quais os homens se referiam. Essas produções sonoras iniciais que emergiram entre os seres humanos tinham como característica se constituir em “pretensões concretas à designação dessas mesmas intervenções” (BRONCKART, 1999, p. 33). Como o contexto era de negociação, essas pretensões, ao mesmo tempo em que contestavam, também, eram contestadas pelos semelhantes que, conforme Bronckart, associavam outros sons a essas intervenções.

A linguagem surge, então, desse contexto de negociações, ainda inconsciente. Bronckart (1999, p. 33) salienta que era na “cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas como formas comuns de correspondência entre representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos”. Esses signos teriam origem nas negociações entre os indivíduos e teriam a função de possibilitar a comunicação e o entendimento entre eles. Os signos, aos poucos, possibilitaram a estruturação das *representações*, transformando as produções vocais originais em formas relativamente estáveis, através das quais era possível compartilhar essas mesmas representações. Desse modo, o aparecimento da linguagem possibilita ao homem o desenvolvimento de seu psiquismo e o institui como ser social.

Em relação à conceituação de representações, desde já podemos notar que, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo e, ao mesmo tempo, a situá-lo nesse mundo. As representações fornecem, então, uma posição ou uma perspectiva a partir da qual um indivíduo ou um grupo observa e interpreta os acontecimentos, as situações, etc. Elas fornecem, dessa forma, pontos de referência pelos quais uma pessoa se comunica com outra, permitindo-lhe situar-se e situar seu mundo.

Cumpra-nos salientar, ainda, que os signos tornam-se formas estáveis para referir as pretensões dos homens, e, nesse sentido, estão disponíveis para cada indivíduo, assim, apresentam uma “dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas (...) de mundos representados” (BRONCKART, 1999, p. 33). Os seres humanos, dessa forma, apresentam condutas que se realizam no contexto dos mundos representados, por isso, cada conduta exhibe pretensões à validade relativas a esses mundos.

Habermas (apud BRONCKART, 1999) fala da existência de **três mundos**, ressaltando que esses não devem ser confundidos com o mundo da vida. São esses três mundos que constituem conjuntamente o sistema de referência compartilhado pelos participantes nos processos de comunicação. Esse sistema possibilita aos participantes o entendimento entre si. Durante uma comunicação, os falantes estabelecem uma relação com o mundo objetivo, entretanto, suas referências não estão ligadas somente a este mundo, mas também a algo no mundo social e no mundo subjetivo. Segundo Habermas (1999), podemos distinguir, então, esses três tipos de mundos:

- O *mundo objetivo* refere-se ao conjunto de todas as entidades sobre as quais é possível formular enunciados verdadeiros. Trata-se do meio físico, o ambiente em que vivemos. A atividade social exige do ser humano conhecimentos sobre esse meio; somando esse conhecimento coletivo temos o mundo objetivo.
- O *mundo social* diz respeito ao conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas, ou melhor, baseadas em normas coletivas. A participação numa atividade social requer que tenhamos conhecimentos sobre as convenções das organizações sociais; esses conhecimentos coletivos formam o mundo social.
- O *mundo subjetivo* é definido como a totalidade das vivências do falante, às quais este tem um acesso privilegiado. Trata-se dos conhecimentos coletivos acerca das características próprias de cada indivíduo na realização de uma atividade.

Bronckart (1999) salienta que, através da mediação do agir comunicativo, o ser humano transforma o meio nesses três mundos representados que passam a ser “o contexto específico de suas atividades” (p. 34). Ressalta-se, aqui, o efeito do social sobre os homens. A linguagem é, dessa forma, a ferramenta através da qual o ser humano se engaja nas atividades sociais, portanto, conforme o autor, a linguagem é, antes de tudo, uma característica da atividade social humana. Através dessas atividades, surgem os signos, formas convencionais que veiculam significados e possibilitam a negociação e a cooperação entre os homens.

Mais uma vez retornando às representações, podemos assinalar que uma das chaves para se compreender como as representações são construídas é certamente tomar a linguagem como objeto de análise. É na língua que está ancorada a ligação entre o pensamento individual e os contextos sociais. Nesse sentido ainda, a compreensão de uma representação é inseparável do processo de socialização, lugar em que se dá a internalização (conforme Vigotsky) de formas estabelecidas. Na relação entre a linguagem e a realidade, a ideia é a de que o significado de uma representação não é somente função de uma convenção arbitrária ou daquilo que cada um de nós pode pensar individual ou privadamente, mas também é o resultado de uma prática social apreendida dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

Na obra de Bronckart (1999), podemos ver que o autor observa que a atividade de linguagem se realiza no quadro de uma língua natural particular, por isso, apresenta características próprias dessa língua. Cada comunidade linguística instituiu suas formas convencionais de comunicação. Assim, cada língua possui signos com significantes diferentes e, também, com significados distintos, apresentando, portanto, sua semântica própria; sua forma particular de representar o mundo.

Em função de sua filiação teórica, Bronckart (1999) defende que as comunidades linguísticas são marcadas pela diversidade e, por isso, por existirem diferentes grupos sociais e diferentes participantes nesses grupos, existem, muitas vezes, conflitos, divergências nas negociações por eles realizadas. Com isso, uma comunidade linguística é constituída por múltiplas formações sociais e pressupõe-se, assim, que cada formação social faça uso da linguagem com o intuito de alcançar seus objetivos. Bronckart, então, recorre ao conceito proposto por Foucault ao determinar essas diferentes formações sociais que utilizam a língua de modo

diferenciado: “as formações discursivas”. Para sua abordagem, Bronckart (1999) utiliza o conceito de “formações sócio-discursivas”:

mecanismos que no próprio movimento que gera modalidades particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de discurso (que chamamos de gêneros de textos) moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma forma particular (p. 37).

Desse modo, o autor conclui que uma língua não é uma entidade única e homogênea. Além disso, os mundos representados, além de serem marcados pela semântica de uma língua natural, também são condicionados pelas semânticas particulares expressas pelos gêneros de texto, o que acaba gerando diferenças de interesses, formas distintas de representação social e, conseqüentemente, a diversidade cultural.

A linguagem apresenta ainda um caráter extremamente histórico, conforme Bronckart (1999). Os seres humanos só têm acesso ao meio através de uma atividade mediada por uma língua natural, esta que “apresenta-se como uma acumulação de textos e de signos nos quais já estão cristalizados os produtos das relações com o meio, elaborados e negociados pelas gerações precedentes” (p. 38). Trata-se de uma construção histórica permanente, isto é, o indivíduo participante de uma determinada comunidade linguística encontra-se diante de um produto histórico, construído por gerações anteriores, e os textos e signos que a produziram. Dessa maneira, a negociação contínua acerca das significações dos signos, que dará seguimento à formação das representações dos mundos, realiza-se através do confronto com representações contemporâneas e representações de gerações anteriores. A linguagem apresenta, portanto, um caráter interativo expresso pela intertextualidade.

Dessa forma, é possível compreendermos que as atividades de linguagem, além de possuírem um caráter sócio-histórico, são as primeiras a determinar o funcionamento psíquico da humanidade. Portanto, veremos, a seguir, de que forma as dimensões sociológicas e históricas constituem explicações para o desenvolvimento das dimensões psicológicas.

Para analisar a dimensão psicológica das condutas humanas, Bronckart (1999, p. 39) adota a ação como unidade de análise psicológica. Esta unidade, segundo o autor, pode ser focalizada de duas formas: sob o ponto de vista externo

(do observador) e sob o ponto de vista interno. No primeiro caso, ela pode ser explicada como uma “parte da atividade social imputada a um ser humano particular”, e, no segundo, como o “conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade”. É a partir dessas representações que o homem é instituído em um ser consciente de suas atitudes, ou melhor, como “agente”. Bronckart defende que **o agir comunicativo não só é constitutivo dos mundos representados, como também é** o “instrumento pelo qual as ações são delimitadas”. Nesse sentido, o autor afirma que a atividade social (dimensão sociológica e histórica das condutas humanas) pode ser tomada sob o ângulo da ação (dimensão psicológica), da mesma forma que a atividade de linguagem pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação de linguagem; ação esta atribuída a um ser humano – o agente – e que se manifesta através do texto – entidade empírica singular – que traz consigo toda a referência social.

Bronckart, por sua vez, (1999) conceitua ação como um encadeamento de fenômenos envolvendo um ser humano. Nesse sentido, é inevitável que sejam levadas em consideração as propriedades psíquicas atribuídas a esse ser, como também sejam examinadas as relações dessas mesmas capacidades psíquicas com as propriedades comportamentais.

Assim, podemos constatar que a ação caracteriza-se pelo fato de ser uma conduta especificamente humana que apresenta um caráter de “intervenção intencional” (BRONCKART, 1999, p. 40). Desse modo, em uma relação interativa, integra capacidades físicas e mentais do organismo humano, como reivindicava Vygotsky .

Bronckart (1999, p. 42) salienta a importância de analisarmos as condições de constituição da ação. Assim, defende a tese de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Ao combinar as ideias de Habermas (existência dos mundos discursivos) e de Saussure (relação entre a imagem acústica e o conceito, existente no signo linguístico), Bronckart (1999) afirma que o agir comunicativo tem como resultado a produção de formas semiotizadas que trazem consigo conhecimentos coletivos ou sociais e que se organizam nos três mundos representados definidores do contexto do agir humano. As convenções impostas por esse sistema quando estão coletivamente disponíveis, integram quadros de avaliação da atividade. Focaliza-se,

assim, a participação do agente particular nessa atividade para avaliá-la. Temos um referente, construído pelas leis codificadoras, para tudo que sabemos sobre o meio físico, para as convenções que regulam a relação entre os indivíduos, como também a representação das qualidades atribuídas a um agente particular. Esse referencial acerca dos três mundos é justamente o que possibilita às organizações sociais construírem um quadro avaliativo das atividades humanas.

Segundo Bronckart (1999, p. 43), as condutas humanas se realizam dentro desses três mundos, e, por isso, expressam “pretensões à validade” relativas a eles. Essas pretensões à validade, em um primeiro momento, são propriedades práticas da atividade humana; a partir do momento que essa atividade passa a ser regulada pelo agir comunicativo, essas pretensões tornam-se formas semiotizadas na atividade de linguagem. Desenvolve-se, assim, o processo de avaliação verbal da participação do indivíduo na atividade regulada pelo quadro de avaliações coletivas. Por meio desse processo, as ações são delimitadas em seu estatuto externo, isto é, “como porções da atividade social imputáveis a um organismo humano particular”

Ao participarem das avaliações sociais e, nesse sentido, cooperarem na atividade de linguagem, os homens, baseados nos critérios de avaliação coletiva relacionados aos três mundos, julgam o agir dos outros e os instituem (os outros) como agentes.

Portanto, ao julgar os outros, o homem atribui-lhes capacidades de agentes responsáveis por suas ações. Entretanto, sabe que os critérios utilizados para a avaliação social também servem para ele próprio, ou seja, não só os outros também o julgam, assim como ele é capaz de fazer esse julgamento de si mesmo. Desse modo, “os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação” (BRONCKART, 1999, p. 44).

Nesse contexto, em que o indivíduo é capaz de realizar essa avaliação de seus atos, e do efeito que eles acarretam ao próprio meio, a ação, de acordo com Bronckart, é delimitada em seu estatuto secundário ou interno. Podemos observar que essas avaliações sociais produzem um efeito interessante, pois, ao mesmo tempo em que o ser humano julga seus congêneres, tem consciência de que ele próprio está sendo avaliado pelos outros e por si mesmo.

Para Bronckart (1999, p. 44), essa identificação de si como agente é “apenas uma proposição, uma pretensão de auto-atribuição de capacidades acionais,

intencionais e motivacionais”, da mesma forma, seu agir também constituirá apenas uma proposição, apenas uma “pretensão à validade” em relação às convenções que figuram nos mundos representados. Essas pretensões, para o autor, estarão sempre sujeitas ao julgamento dos outros, logo, “serão objeto de negociação permanente”. Nesse sentido, essas negociações não poderiam ser realizadas senão verbalmente, assim como foram nas primeiras organizações sociais humanas.

O agir comunicativo específico dos seres humanos será, de fato, o instrumento que possibilitará essa negociação, que, por sua vez, ocorrerá dentro de uma língua natural e de sua orientação semântica geral. Limitando, assim, ainda mais, essas negociações propiciadas pela linguagem desenvolverão orientações semânticas particulares que se originam dos gêneros textuais utilizados numa determinada formação sócio-discursiva. O ser humano enquanto pessoa consciente terá ações que representarão produtos das avaliações sócio-discursivas. Assim, segundo Bronckart, a ação humana se apresenta de duas formas: as avaliações sociais, cujo ponto de vista é externo, uma vez que a ação se apresenta como um recorte da atividade social; ação como resultado da apropriação dos critérios utilizados para avaliação social, cujo ponto de vista é interno.

Com a atividade de linguagem ocorre algo semelhante: de um lado existe um recorte da atividade de linguagem realizado pelas avaliações sociais; de outro, o ser humano realiza uma auto-representação identificando-se como alguém responsável pelo que diz. Essas avaliações das atividades de linguagem produzirão ações específicas, ou melhor, “ações de linguagem” imputáveis a “agentes verbais” (BRONCKART, 1999, p. 45).

Dessa forma, a ação de linguagem é proposta por Bronckart (1999) como unidade psicológica, e, nesse sentido, o texto empírico também, entretanto, tomado sob o ângulo linguístico. Portanto, de uma forma geral, a ação de linguagem designa a ação de um agente, recortada em uma atividade de linguagem, que se materializa em um texto singular.

O estudo das representações sociais, por seu turno, constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida individual e coletiva. Assim sendo, as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica social dessa realidade.

A representação social tem com o seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação. Essas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. A particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, social e/ou cultural, do sujeito.

A partir dessas breves considerações, podemos depreender que o conceito de representação nos leva a estabelecer uma inter-relação entre indivíduo e signo, compreendendo o homem como um conjunto de relações sociais. É por esse caminho que podemos entender que a representação das propriedades de um determinado objeto pelo ser humano não é reflexo de uma realidade externa perfeitamente acabada e individualizada, mas uma verdadeira construção mental do objeto, o que implica reconstruí-lo dentro de um contexto social e histórico de valores, noções e regras.

Portanto, a representação social só pode ser entendida se também for buscada a história individual relacionada à história da sociedade à qual o indivíduo pertence. Ela é o processo e o produto da relação entre a atividade mental e a práxis social. Moscovici (2009) reconhece que a representação social é um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um grande papel, facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e de valores em que o conhecimento passa a ser, simbolicamente, conhecido. Jodelet (2001) acrescenta que a representação social constitui-se a partir das experiências, dos conhecimentos, das informações e dos modelos de pensamentos transmitidos, cotidianamente, através da tradição, educação e comunicação social.

CAPÍTULO 4 – A LEITURA DE DOCUMENTOS OFICIAIS – OS PRIMEIROS PASSOS

Nesta parte do trabalho, são apresentadas as representações de professor e os elementos constitutivos de seu trabalho nos textos provenientes das instâncias governamentais. Para tanto, partimos de uma discussão sobre a produção e a leitura de textos oficiais que são destinados ao professor que atua em sala de aula. De modo específico, avaliamos o material de circulação do Programa *Gestar* a fim de descrever e analisar as representações de professor que estão presentes nesse meio de circulação destinado, pelo governo federal, aos docentes de Português e de Matemática da rede pública de ensino.

Nesse sentido, a fim de que haja uma complementaridade na análise, são de grande valia os escritos de Marinho e Silva (1998)¹⁵, no que se referem, principalmente, à leitura direcionada de documentos oficiais e à leitura dos professores.

Para categorizar os dados, é usado o conceito de Bronckart (2009 p. 97) quando se refere a conteúdos temáticos. Para o autor, todo o texto possui conteúdos temáticos, que são definidos como um conjunto de informações explicitamente apresentadas através das “unidades declarativas da língua natural utilizada”, ou seja, informações identificadas através das escolhas lexicais. Bronckart (2009) esclarece, ainda, que as informações existentes nos conteúdos temáticos nos revelam as representações dos interlocutores. Nesse ponto, o conceito de conteúdos temáticos atende aos objetivos dessa pesquisa, pois, segundo o autor (2009, p. 97),

assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas dos conteúdos temáticos são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que são estocadas e organizadas em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem. (grifo do autor)

¹⁵ MARINHO, M.; SILVA, C. S. R.da. (orgs). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998

Como são analisadas as representações de professor contidas no texto veiculado por uma instância governamental, entendemos ainda, de acordo com Bronckart (idem-ibidem) que o agente:

constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdos temáticos e intervém verbalmente.

Podemos ler, amparados nos escritos de Bronckart, que o agente produtor de um texto tem noção sobre sua situação no tempo e no espaço. Nesse caso, podemos entender que o governo, como agente produtor que é, traz no escopo de seu texto além das suas representações, uma intenção que quer ver atendida pelo professor. O texto, nesse sentido, escapa a qualquer neutralidade e coloca ainda o professor numa posição de receptor e agente das propostas que lhe são apresentadas e para as quais o governo requer respostas.

De modo específico, em relação às representações, Jodelet (2001, p. 17) esclarece que elas: “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”. E é para isso que criamos as representações e que as tomamos ainda como objeto de análise. Toda a representação toma importância na vida cotidiana, uma vez que compartilhamos o mundo com os outros, já que não estamos isolados num vazio social e, ao mesmo tempo, estamos constantemente respondendo às representações que nos são “atribuídas” diariamente.

Ainda para Jodelet (2001), as representações expressam aqueles que as forjam (seja um indivíduo, um grupo, ou no caso, uma instância governamental) e dão uma definição científica ao objeto por elas representado. Reconhece-se, portanto, que as representações orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

O estudo das representações, portanto, constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida individual e coletiva, na medida em que elas são elaboradas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e, também, de elaboração psicológica social dessa realidade. O que alguém diz ou escreve pode informar ao

observador sobre as representações que esse alguém tem acerca das coisas e dos fenômenos que trata. Na verdade, quando fala, o locutor não só traduz o modo pelo qual vê o mundo, como ainda expõe a si mesmo. O “eu” que fala o faz em função das representações que partilha com os membros do grupo social ao qual pertence.

A seguir, será apresentada uma breve referência teórica acerca das leituras destinadas ao professor, para, em seguida, nos determos na análise propriamente dita do material.

4.1 As leituras do professor e o texto oficial

No que tange às leituras feitas pelo professor e à representação do professor como leitor, Frade e Silva (apud MARINHO E SILVA, 1998, p. 94), destacam que o professor, enquanto leitor, era visto como qualquer leitor adulto que, “tendo passado por um processo mais longo de escolarização, necessariamente seria um ‘bom’ leitor”. Nesse sentido, podemos entender que o que se espera de um professor é que o mesmo detenha um bom domínio sobre a leitura dos materiais que tem em mãos, como também seja ele capaz de fazer uma análise mais apurada desses textos. Essa expectativa decorre do seu processo (grau) de escolarização, sobre os materiais que são destinados a ele para o trabalho em sala de aula. De forma sucinta, espera-se que o professor seja capaz de tecer sua opinião clara sobre os materiais e métodos de ensino que lhe são apresentados e com os quais é chamado a trabalhar para cumprir uma meta de formação.

Há que se destacar, ainda de acordo com as autoras, que a formação continuada tem demandado a necessidade de construção de uma “pedagogia da leitura”, que só pode ser entendida a partir de uma “sociologia da leitura” de professores, isto é, do conhecimento da prática social da leitura desse grupo profissional. No entanto, com a demanda pela formação continuada de professores e pelas exigências feitas aos mesmos, levando-se em consideração muitos dos resultados obtidos na área educacional no que tange às avaliações de leitura e de rendimentos interpretativos, começam a surgir cada vez mais questionamentos sobre a leitura do professor. Há, assim, de acordo com as autoras citadas anteriormente, a formação de linhas de pesquisa que tomam como objeto privilegiado a leitura, as quais vêm introduzindo um novo objeto de investigação: as

leituras de professores, “enfocando o que lê, quanto lê, e como lê esse sujeito sociocultural que foi construído como leitor, no decorrer de sua vida pessoal e profissional” (1998, p. 94).

Entendemos que deva ser relevante a prática de leituras de textos oficiais entre os professores, uma vez que este tipo de texto tem sido utilizado como instrumento de formação, tendo em vista a implantação de novas políticas educacionais. Frade e Silva (apud MARINHO E SILVA, 1998) destacam que a preocupação com a leitura de textos oficiais está ligada à necessidade de compreensão das formas de difusão de novas políticas que entendem o texto como elemento privilegiado de divulgação de ideias pedagógicas oficiais.

O texto oficial pode ser considerado sob várias perspectivas, entre elas, e uma das mais recorrentes, de acordo com Frade e Silva (1998, p. 96), destaca-se a perspectiva de esses textos serem ligados aos governos. Assim, eles apresentam como característica predominante uma dimensão legislativa. Neles, geralmente,

encontra-se presente uma definição normativa e administrativa e seu conteúdo refere-se ao funcionamento de políticas públicas, à administração governamental mais ampla, à regulamentação da vida administrativa das escolas – como *recrutamento e movimentação de pessoal*, etc. Dessa forma, nesse tipo de publicação, discussões mais aprofundadas referentes à concepção subsidiária das decisões pedagógicas aparecem de maneira pouco frequente. (grifos meus);

Podemos ler ainda, nos escritos de Frade e Silva (1998, p. 96), que outra forma de caracterizar o texto oficial é no que se refere ao tipo de publicação:

publicações de secretarias destinadas às escolas, cuja finalidade principal é redefinir e/ou orientar práticas educativas. No contexto de mudanças das políticas educacionais, geralmente a produção do texto oficial aumenta em volume e aprofundamentos e são produzidos programas curriculares e *alguns cadernos específicos* para destacar determinado aspecto da política educacional. Esses textos, que se apresentam como parâmetros estaduais e/ou nacionais trazem da tradição educacional um caráter regulador da avaliação do desempenho de alunos e professores. (grifos meus);

O papel desse tipo de texto, como referência às práticas educativas, tem sido reforçado no decorrer das últimas décadas, não só sob a forma escrita, mas também fazendo uso dos mais variados tipos de mídia. Pode-se compreender, ainda, a partir do exposto, que da leitura do texto oficial depende, em grande parte, a implementação das políticas educacionais nas escolas, pois, outra característica

desse texto revela-se no modelo de leitor que ele prevê: “É um texto para quem vivencia a implementação das políticas educacionais oficiais que se operacionalizam, em última instância, na sala de aula” (p. 97). A última característica do texto oficial, destacada pelas autoras é a de que “não é o leitor que busca espontaneamente o texto, *mas é o texto que vai oficialmente ‘em busca’ de seus leitores*”.

4.1.1 Contextualização e descrição do objeto de análise: primeiras impressões

No que se refere ao objeto de análise da presente pesquisa, o *Programa Gestar*, vale destacar que o mesmo se sobressai entre as políticas públicas que visam à melhoria da educação brasileira. Nesse quadro, encontramos programas de aperfeiçoamento e formação docente que visam à elevação dos índices produzidos pela aplicação da *Prova Brasil*. Assim, o *Gestar*, programa de divulgação e abrangência nacional, objetiva atender a necessidades da prática docente, cujo material destinado a este fim é um material didático próprio do programa, distribuído gratuitamente às redes de ensino que aderem ao mesmo para que os professores elaborem suas aulas¹⁶.

Nesse sentido, observa-se que o material de formação continuada de professores, distribuído pelo *Programa Gestar*, é um documento oficial, pois tem como enunciador a instância governamental, ou seja, o Governo Federal, através do Ministério da Educação. O público-alvo são professores de escolas públicas brasileiras que são “convidados” a trabalhar de acordo com a proposta oferecida pelo governo federal. Isso fica claro pelo emprego do vocativo **caro educador**. Esse vocativo tem como função chamar ou interpelar a pessoa a que o texto se dirige.

Logo, o texto terá como destinatário qualificado pelo adjetivo “Caro” os professores, o que lhe imprime um caráter de ação conjunta. Nessa perspectiva, o locutor procura expressar a imagem de que preza pelo alocutário, de que o respeita, assim como respeita seu trabalho, afinal, esse é o primeiro contato estabelecido entre as duas partes (governo e professores).

¹⁶ Quanto ao material distribuído pelo Programa, cumpre destacar que o mesmo é entregue ao professor somente. Caso queira utilizar o material em suas aulas, o professor deve custear as cópias do mesmo.

De forma específica, não só a Apresentação, mas também todo o Guia Geral do *Programa Gestar* é o primeiro contato que a instância governamental estabelece com seu público-alvo, no caso, os professores que fazem o curso. Fica claro também, já na abertura do texto de apresentação, que o material é voltado para o aprimoramento, a formação contínua do professor: “Este é o Guia Geral do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (...) do qual **você** participará, ao longo de um ano, buscando **aprimorar as suas práticas pedagógicas e profissional** (grifos meus). Nesse primeiro instante, já merece destaque o estabelecimento de relações que podem ser delineadas entre o autor da proposta (instância governamental), o leitor/executor (professor em formação) e o próprio texto. Essa relação baseia-se no fato de o primeiro (autor) oferecer a proposta; o segundo fica encarregado pela sua execução e o texto é o meio de veiculação e, por isso, serve como base para o aprimoramento desejado.

Em relação ao discurso trazido pelo material analisado, destaca-se que ele coloca o professor em duas condições: uma primeira, de certeza (“*você participará*”), condição essa em que não há escolha, o sentido é enfático e tem caráter de ordem. Uma segunda condição, diferentemente da primeira, de caráter mais subjetivo é anunciada pela expressão “*buscando aprimorar*”. Essa organização frasal implica na não certeza, ou seja, o professor participará do programa *Gestar* (certeza), porém, dependerá dele o aprimoramento (não-certeza), que é o que deve ser buscado pelo professor. Não há a certeza, portanto, de que o professor aprimorará sua prática.

Entendemos que seja possível depreender que o discurso tenta parecer democrático, uma vez que é elaborado envolvendo as duas partes: órgão oficial (enunciador) e o professor (destinatário). No entanto, joga-se para o professor a responsabilidade pelo sucesso do empreendimento. Em outras palavras, o programa existe, está em funcionamento, o governo está “fazendo a sua parte”, isto é, oferecendo o programa, e agora depende do professor, que precisa aprimorar suas práticas pedagógicas e profissionais, a pronta adaptação e a busca por resultados satisfatórios para o governo. É recorrente que o aperfeiçoamento da prática docente não ocorre de forma espontânea, apesar de existir a expectativa de que a simples exposição pública de uma escola com baixo rendimento, por exemplo, bastasse para que os professores passassem a ensinar melhor. No entanto, o que se discute, no momento, é a forma como é ofertado esse aperfeiçoamento.

No caso dos textos oficiais, como os dessa análise, como destacam Marinho e Silva (1998, p.101), parece haver uma certa indissolução entre o texto e o autor do mesmo, uma vez que a interpretação possível do texto parece sempre determinada pelo autor, entendido no conjunto de relações “patrão/empregado, concepção/execução, tradição/mudança”. Para as autoras (1998, p. 101),

não é apenas o conteúdo ou os autores empíricos que são considerados pelos leitores, mas o autor Secretária de Educação, com todos os significados que ele carrega, ou seja, a relação de autoridade é tão forte que tende a produzir uma certa univocidade de sentidos.

A partir do exposto, o autor virtual é representado como aquele que determina uma política que altera o trabalho a ser realizado e isso “funciona tanto no aspecto do confronto de representações do leitor e do autor quanto nos significados possíveis de ser construídos” (op. cit., p. 101).

Bronckart e Machado (2004) salientam ainda que, em relação ao conteúdo temático desse tipo de texto, provenientes de uma instância governamental, há uma estruturação complexa com menções a um **agir-fonte**, isto é, o trabalho de produção do documento com o foco e a finalidade do programa; a um **agir prescritivo** central, isto é, o ato que é realizado pelos signatários; a um **agir decorrente** ou prescrito, isto é, o agir posterior aos documentos a ser desenvolvido pelos professores. Esses aspectos serão trabalhados no decorrer do texto, quando será feita a análise específica das realizações linguísticas presentes na proposta do Programa Gestar.

De forma resumida, quanto ao contexto de produção do material analisado, podemos entender:

Enunciador	Governo Federal através do Ministério da Educação
Destinatário	Professores que participam do Programa <i>Gestar</i>
Objetivo:	Formação profissional permanente
Locais onde o texto circulará	Em todos os lugares do país em que houver Secretarias da Educação que tenham aderido ao Programa <i>Gestar</i>
Momento de produção	Brasília, 2008
Meio de veiculação	Impresso

Vale salientar que, para Bronckart (1999), a situação de produção envolve parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado, ou seja, ao produzir um texto, o agente mobiliza representações pessoais (a imagem que se tem) sobre o contexto físico e o contexto sócio-objetivo que lhe são requeridas nessa situação e estabelece a estratégia discursiva que empregará para construir suas representações sobre o trabalho. É também na situação de produção de um texto que o agente estabelece o conteúdo temático, o tipo de discurso e de sequência que mobilizará, incluindo seu estilo (modos de proceder) peculiar de se expressar. Bronckart (2009, p.233/234) esclarece que as sequências constituem

o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macro-estruturas. Ora, a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como o efeito que neles deseja produzir.

O material do Programa *Gestar* tornou-se objeto de análise uma vez que sua divulgação é pautada, principalmente, no fato de se querer levar ao professor metodologias atuais/recentes de ensino. Nesse ensejo, o agente produtor, ou seja instância governamental, em seu discurso presente no material de divulgação, deixa

transparecer o efeito que deseja produzir em seus destinatários, isto é, a vontade de que o professor possa melhorar suas aulas e, conseqüentemente, possam ser melhorados os índices de desenvolvimento da educação básica. O agente produtor, então, “visa a fazer agir o destinatário de um certo modo em uma determinada direção”(BRONCKART, 2009, p. 237), visto ser o material entendido como um documento de formação profissional fundamentado em conhecimentos produzidos na academia e apresentado ao professor como alternativa para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

O material, em especial o Guia Geral do *Programa Gestar*, constituído de 5 unidades principais, aponta para a promoção de mudanças nas práticas do professor. Assim:

Unidade 1: O Gestar como Programa de formação continuada em serviço, que é dividida em três seções que englobam a caracterização, modalidade e ações integrantes do programa;

Unidade 2: A proposta pedagógica do programa, também dividida em três seções que explicitam os fundamentos da proposta pedagógica e os currículos de português e matemática;

Unidade 3: A implementação do Gestar, dividida em duas seções que tratam do sistema instrucional de aprendizagem e do sistema de avaliação do professor cursista;

Unidade 4: o Gestar, as expectativas de mudança e a especificidade. Essa unidade também é dividida em duas seções que tratam das expectativas de mudança a partir do Gestar e o Gestar para cada escola;

Unidade 5: Procedimentos para utilização dos cadernos de atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno (AAA), que engloba seis seções, a saber, apresentação, objetivos, organização, pressupostos, utilização, etapas de implementação¹⁷.

¹⁷ Para um melhor entendimento dos procedimentos para utilização dos cadernos, será feita, uma análise da proposta trazida no material do professor.

A análise do material do *Programa Gestar*, um documento cujo estatuto de autor é explicitamente atribuído ao Ministério da Educação, mais especificamente à Secretaria de Educação Básica, vem confirmar, de acordo com os autores citados, o caráter institucional e hierarquizado das instâncias da qual provêm e da qual são atreladas as nossas representações de ação docente. A elaboração das unidades que compõem o material do programa deixam claras as expectativas de mudança que se querem instauradas, assim como preveem uma avaliação do professor cursista no que diz respeito ao seu desempenho dentro do programa oferecido.

4.1.2 Explorando mais aprofundadamente o objeto: “segundas” impressões

Ao entrar em contato com o material do Programa Gestar e tendo ainda que aplicá-lo em sala de aula, não há como desconsiderar a forma com que o material faz referência aos docentes e ao seu trabalho. A representação de professor presente nesse material fez com que questões fossem suscitadas e para quais se precisaria de respostas que, pelo menos, ajudariam a perceber a representação pela qual a instância governamental superior, que rege o trabalho do professor, constrói a seu respeito.

Essas questões serviram de base para a geração da pergunta da pesquisa, a qual traz, no seu escopo, a abrangência do objetivo geral do trabalho. Dessa forma, a indagação que serve de base para o desenvolvimento da pesquisa e é considerada como o elemento desencadeador para analisarmos as representações de professor contidas no material de divulgação do programa Gestar é:

Como é representado o professor e os elementos constitutivos de seu trabalho nos textos provenientes das instâncias governamentais?

Os dados selecionados para análise trazem os conceitos e representações sobre o professor presentes no material de uma forma geral, ou seja, na apresentação do Programa, elaboração, apresentação e desenvolvimento das sequências de aula. Os textos do material, de forma geral, trazem prescrições acerca do trabalho docente, de forma que nos levam a entender que os textos que veiculam as prescrições do trabalho devem ser um elemento essencial para a

apreensão das propriedades do trabalho educativo (MACHADO e ABREU-TARDELLI, 2009).

Considerando que o texto que serve de base para esse análise pode ser caracterizado como um texto prescritivo, uma vez que busca orientar ou prescrever o trabalho do professor, justifica-se também a necessidade de estudo sobre esse tipo de texto. Isso se deve prioritariamente ao fato de que, muitas pesquisas, com foco no trabalho do professor, deixam de considerar a questão das prescrições sobre o “funcionamento” do professor. Amigues (2003) destaca ainda que, ao contrário do que ocorre em outros domínios de atividade profissional, as prescrições para o trabalho do professor são bastante vagas e imprecisas.

O estudo dos textos justifica-se, então, pelo fato de que, para Bronckart (1997; 2008), os textos se apresentam como manifestações empíricas das atividades linguageiras que constituem as atividades sociais. Portanto, para que se possa interpretar qualquer atividade social, o papel da linguagem nesse processo é central, posto que é somente por meio de uma manifestação textual concreta e complexa, seja oral ou escrita, que podemos dar sentido ao agir.

Com base nesse pressuposto, Bronckart e Machado (2004) afirmam que a análise de documentos do Ministério da Educação e de outras instâncias que se constituem como observadores externos à atividade docente, que prescrevem ou avaliam o trabalho do professor, podem trazer nova compreensão sobre essa atividade, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele.

Ao ler o material entregue pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) aos professores participantes do Programa de formação, e levando em conta todo o panorama da educação, as notas alcançadas pelos alunos, as práticas docentes que se quer modificar, pode-se concluir, de acordo com di Pietri (2007, p. 264):

que esse texto tenha como seu leitor principal o professor em atividade [...] e que muito do texto seja voltado para informar sobre concepções de linguagem e ensino que entram em confronto com concepções que se pretende modificar ou substituir.

Nesse sentido, podemos entender que o que é proposto, à medida que é apresentado um “novo” material de trabalho para o professor, é que esse mude ou que no mínimo entre em contato com novas teorias que possam modificar ou

complementar suas aulas. Ainda de acordo com o referido autor, podemos depreender que é possível caracterizar a proposta do *Gestar* com o objetivo de promover a formação em serviço, ou a educação continuada. A forma de interação que se estabelece entre produtor e receptor do texto do *Gestar* segue princípios comunicativos que visam fazer com que o professor se “convença” de que o Programa traz uma proposta real e significativa para seu trabalho pedagógico.

No que diz respeito à identificação dos tipos de discursos presentes no material analisado, podemos dizer que, na apresentação do Guia Geral do *Programa Gestar*, há o predomínio do discurso teórico-interativo, portanto um discurso misto. Essa análise possibilita o desvelamento da posição do enunciador, de proximidade ou de distanciamento, em relação ao tema e também a relação estabelecida aos interlocutores.

Podemos identificar o **discurso teórico** (caracterizado pela ausência de marcas de referência aos participantes da interação e a presença do presente genérico) em vários segmentos do texto. O mundo discursivo teórico é conjunto ao mundo ordinário do enunciador, o que se evidencia pelo uso de frases declarativas, verbos no presente do indicativo, mas geralmente com valor genérico, ausência de qualquer origem espaço temporal. Como explica Bronckart (1999), no quadro desse mundo conjunto, determinados temas podem ser objeto de um EXPOR autônomo, visto que, nesse caso, a relação do mundo discursivo com os parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina é de total independência. Isso se caracteriza pela ausência de referências dêiticas desses parâmetros (agente-produtor, interlocutor eventual).

Somados a essas características, no discurso teórico, há ainda a presença de múltiplos organizadores com valor lógico argumentativo e modalizações lógicas, além de procedimentos de referência a outras partes do texto. Tais aspectos são reconhecidos na carta de apresentação do Guia Geral(GG) nos trechos que seguem:

verbos no presente do indicativo e frases declarativas

- o foco do programa é a atualização dos saberes profissionais...(Guia Geral, p. 14)
- a formação docente **demanda** o desenvolvimento das competências pelo professor no desempenho de seu papel... (p. 24).

organizadores argumentativos

-nas situações-problema, os conceitos aparecem (...) **Assim**, o currículo em rede(...) **Assim**, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas (...) p. 26.

modalizações lógicas

- Ele coordena todas as atividades, discute formas de implementá-la e avalia o desenvolvimento dos professores cursistas. **Por isso**, ele deve conhecer profundamente todos os materiais de ensino aprendizagem e saber conduzir toda a execução (p. 15).

procedimentos de referência

- Socializando as **suas reflexões** para o grupo todo, **você** poderá analisar criticamente as condições de **suas escolas** e todos se ajudarão (p. 58).

- E, além de **você**, **seus alunos** também escrevem e fazem acontecer o Gestar (p. 63).

- *Por tudo isso*, (modalização lógica), o que é importante para **nós** é não perdermos de vista **a sua formação permanente** (Apresentação do Guia Geral).

A partir dos excertos de textos acima, podemos entender que a representação de professor expressa pelo material é a de um professor que precisa se atualizar. Assim, levando-o a entender que todo o grupo que participa do Programa está na mesma situação (“condições de suas escolas”), sendo necessária a formação permanente dos mesmos.

Em relação ao **discurso interativo**, o mesmo aparece no início do texto e no encerramento de cada unidade. Esse discurso implica na presença dos participantes da interação (enunciador e destinatário) e pronomes correspondentes, os quais estabelecem uma relação de implicação.

De acordo com Bronckart (1999), assim como no discurso teórico, no interativo temos, entre outros aspectos, o sistema temporal baseado no presente do indicativo acompanhado do pretérito perfeito e/ou do futuro perifrástico. Esse sistema verbal dá ao texto valor de simultaneidade, ou seja, uma relação simultânea entre o momento dos acontecimentos verbalizados (expostos) e o momento da tomada de palavra. Portanto, esse mundo discursivo também é conjunto ao do mundo ordinário do agente. No entanto, nesse caso, determinados temas são objeto de um expor que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso.

Assim, o discurso interativo apresenta unidades que remetem às coordenadas da situação de linguagem em curso, ou seja, a própria interação, havendo, ainda, referências diretas aos protagonistas da interação verbal, pela presença de verbos e pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e plural. Dessa forma, o mundo discursivo criado é conjunto ao ordinário e caracteriza-se pela relação de implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem. Tais características ficam evidentes nos seguintes trechos do Guia Geral:

Verbos no presente do indicativo – simultaneidade:

- O formador **é** um representante do Programa Gestar. Ele **coordena** todas as atividades, **discute** formas de implementá-las e **avalia** o desenvolvimento dos professores cursistas (p. 15).

Referência direta aos destinatários:

- **Ei, professor!** Não vá embora ainda não! (p. 72).

- **Você** reconheceu que o Gestar está chegando exatamente no momento em que **vocês, na escola**, precisam de ajuda? (p. 58).

Referência direta aos enunciadores:

- O **nosso trabalho** no Programa gestar tem se orientado para a criação de uma nova escola (...) (Apresentação do Guia Geral)

- Por tudo isso, o que é importante para **nós** é não perdermos de vista a sua formação (Apresentação).

Observamos também que assinam o documento os responsáveis pela elaboração do mesmo, como aparece registrado: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; DIRETORIA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, MATERIAIS DIDÁTICOS E DE TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA; COORDENAÇÃO GERAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Após a identificação dos tipos de discurso presentes no material de pesquisa, com o intuito central de analisar as representações sobre o professor presentes, foi gerada uma categoria de análise, a qual será estudada levando-se em consideração os excertos de texto e o conteúdo temático que emergiu a partir do mesmo. Além disso, será demonstrado como o professor é conduzido pelo material do programa no desenvolvimento de atividades prescritas e destinadas à aplicação em sala de aula. O intento, portanto, é perceber a concretização da representação sobre o professor na forma como o mesmo é tratado/designado/(ou representado) no material do programa.

4.1.3 Formação da categoria de análise

Após várias leituras do material, a emergência de pontos recorrentes fez com que uma categoria de análise passasse a ser delineada. A seguir são destacados os excertos de texto cujos conteúdos temáticos indicam sua organização em relação à representação de que o professor necessita de ajuda e que a mesma é possibilitada a partir da aplicação do Programa *Gestar* - “salvador” do professor.

CATEGORIA: O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL QUE PRECISA APRIMORAR SUAS PRÁTICAS E, PARA TANTO, PRECISA DE AJUDA

Vejamos, a seguir, a análise dos excertos que justificam a categoria apresentada acima

Nº do conteúdo temático	Realização linguística
1	Recomendamos que (...) todos os professores sejam acompanhados (observação preliminar), para obtermos uma clara representação do desenvolvimento do professor desde o início até o término do programa (GG, p. 17)
2	O <i>gestar</i> (...) busca introduzir os professores na apreciação da cultura letrada (local, regional, nacional e internacional) GG, p. 34
3	A proposta pedagógica organiza-se, conforme já explicitamos, para o desenvolvimento do letramento do professor (GG, p. 35/36)
4	Este é o Guia geral do Programa Gestão da Aprendizagem escolar – (...) – do qual você participará, ao longo de um ano, buscando aprimorar as suas práticas pedagógica e profissional (GG, p. 1)
5	(...) o que é importante para nós é não perdermos de vista a sua formação permanente e as possibilidades de proporcionarmos espaços para o aperfeiçoamento do seu desempenho pessoal e acadêmico . (GG, p. 1)
6	Você reconheceu que o <i>Gestar</i> está chegando exatamente no momento em que vocês, na escola, precisam de ajuda? (GG, p. 58)
7	Possui caráter dinâmico, ou seja, procura detectar os avanços e as necessidades de intervenções, para a correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação dos professores . (GG, p. 17)

Em relação ao conteúdo temático 1, podemos entender que há a necessidade prevista de acompanhar o desenvolvimento profissional do professor. O que se espera é que o professor possa melhorar sua prática através do conhecimento que o mesmo tem à sua disposição, oferecido pelo *Programa Gestar*. Implicitamente à mensagem, está a “certeza” de que o Programa alcançará sua meta de aprimoramento profissional do professor. Não há evidências, entretanto, de ações posteriores ao Programa. O que se espera é resultado imediato resultante do aperfeiçoamento docente oferecido pelo governo.

O contexto atual da educação exige do professor adequação metodológica ao contexto, a visão de um ensino não técnico apenas, mas de um conhecimento em construção que traz em seu bojo comprometimento político, valores éticos e morais, e o desenvolvimento da pessoa. Tudo isto nos remete à questão da aprendizagem, inclusive da aprendizagem da relação, da convivência, a cultura do contexto e da interação entre os componentes de um grupo – “professor-professor, professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno”. Será que teríamos êxito nesse sentido quando submetidos a um programa federal que busca o aprimoramento do professor e que, portanto, por sua magnitude não contempla as especificidades de cada região, de cada estado, de cada município da federação?

Na questão do exercício profissional, devemos considerar, também, outros aspectos tais como: as instituições de ensino, as políticas públicas, a remuneração dos professores, as origens e oportunidades anteriores que os estudante tiveram, a motivação dos alunos, a concentração de populações de risco nas regiões menos favorecidas, a diversificação cultural e étnica dos alunos, a heterogeneidade dos saberes escolares, a falta de participação da família no processo educativo, a renovação rápida dos saberes, a escola paralela, constituída pelos meios de comunicação social e pela tecnologia da informação que formam e informam, a situação relativa ao emprego, a crise de valores sociais e, de forma especial, a indisciplina escolar. Além desses critérios todos, não podemos deixar de mencionar que cada escola tem seu Projeto Político Pedagógico que deve ser seguido pelo professor.

Em relação ao Conteúdo temático 2 e ao Conteúdo temático 3, os mesmos referem-se à cultura letrada e ao letramento do professor:

2	O gestar(...) busca introduzir os professores na apreciação da cultura letrada (local, regional, nacional e internacional) GG, p. 34.
3	A proposta pedagógica organiza-se, conforme já explicitamos, para o desenvolvimento do letramento do professor (GG, p. 35/36).

De início, podemos entender que a representação de professor que nos é repassada é justamente daquele profissional que tem problemas quanto a esse aspecto, ou seja, por ter um letramento insuficiente para desempenhar suas funções, se faz necessário que o seu letramento seja desenvolvido, ampliado, reelaborado, discutido, redimensionado para ser aplicado em sala de aula.

Tradicionalmente, entende-se que pessoa letrada é pessoa culta. Contemporaneamente, pessoa letrada é aquela que sabe ler e escrever. Contudo, numa compreensão mais ampliada, todos os indivíduos podem ser considerados letrados (SOARES, 2003; 2004), mesmo os não-alfabetizados, por estarem inseridos numa cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal. De outra forma, o letramento escolar corresponde às habilidades específicas em relação à apropriação dos processos de lectoescritura e da escrita matemática, ou seja, habilidades específicas apropriadas por aprendizagens.

Levando-se em consideração o fato de que a escola tem o objetivo principal de ensinar o código ortográfico e as habilidades específicas, pode-se entender que a dificuldade de letramento pode estar associada a fatores escolares, como condições inadequadas de ensino, incluindo nessa categoria questões administrativas e institucionais da escola pública, formação docente, métodos e materiais inadequados. Podendo ainda ser influenciada por fatores sociais, ingresso tardio do aluno na escola, escassez de experiências de letramento, entre outros. No entanto, não me parece admissível que somente o professor tenha que responder por esse desacordo de aprendizagens na escola e que seja atribuído somente ao professor o fracasso ou sucesso dos alunos nas avaliações (somente dos alunos) promovidas pelas instâncias oficiais. Contudo, a melhoria da qualidade no letramento pode ser pensada sim a partir da ação consciente e reflexiva dos fazedores da prática docente, sobre a importância da mediação pedagógica, especificamente do papel do professor. Porém, relegar somente a esse profissional

e encará-lo como despreparado na promoção da construção da leitura e escrita como um todo é ver o problema da educação apenas de um lado.

Entendemos que uma perspectiva de letramento em um contexto de fracasso escolar, como já descrito anteriormente, implica o desenvolvimento de uma prática de ensino e aprendizagem coerente com a concepção de letramento que atenda às novas necessidades educacionais e que contemple, através da ação docente, as condições adversas dos educandos expostos a essas limitações. Nenhuma escola é igual à outra, nenhuma aluno é igual ao outro, assim como nem mesmo os professores que passam pela mesma formação aproveitam de modo semelhante o que é repassado. Nesse sentido, retomamos um questionamento: como pode o governo federal pensar que com um material único para todo o país pode-se resolver a situação calamitosa da educação?

Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que o termo letramento, embora geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita, também pode ser usado no plural, ou então nos referir a culturas de letramento para preservar a ideia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosa, profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular. Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 43).

Podemos perceber, portanto, que o processo de letramento poderá ser mais eficaz se basear-se no estudo de textos diversificados relacionados aos elementos sócio-culturais da realidade do aluno e que lhe possibilitem a ampliação dos recursos comunicativos de que já dispõe. Esses recursos são, em uma análise mais simplificada, a oralidade e os saberes sociolinguísticos que a criança adquiriu em suas práticas letradas e que já detém ao chegar à escola, conhecimentos que servirão de base para sua aprendizagem e a partir dos quais serão construídos novos conhecimentos. Com base nesses esclarecimentos, retoma-se a questão: como resolver um problema de educação se a consideramos de modo geral e não damos atenção para o núcleo da nossa escola ou do nosso município? Será possível uma política educacional que dê conta de solucionar problemas do país sem que haja um cuidado especial com as bases, ou seja, com a sala de aula?

O outro aspecto também é abordado pela autora quando analisa a ação docente e observa que o professor hoje se mantém mais aberto a novas ideias e estratégias, ou seja, há uma tendência por parte dos professores em melhorar sua prática através da reflexão sobre a própria ação com o objetivo de superar suas deficiências e desenvolver aspectos positivos, tanto no que se refere à interação professor-aluno, como na qualidade do processo de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008). Portanto, o professor deve estar sempre aberto ao aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, como indicam os conteúdos temático 4 e 5:

4	Este é o Guia geral do Programa Gestão da Aprendizagem escolar – (...) – do qual você participará, ao longo de um ano, buscando aprimorar as suas práticas pedagógica e profissional (GG, p. 1).
5	(...) o que é importante para nós é não perdermos de vista a sua formação permanente e as possibilidades de proporcionarmos espaços para o aperfeiçoamento do seu desempenho pessoal e acadêmico . (GG, p. 1).

Nesse caso, em específico, aprimoramento e aperfeiçoamento seriam os objetivos do Programa que chega justamente no momento em que o professor mais precisaria do mesmo.

Observamos essa relação nos conteúdos temáticos 6 e 7, uma vez que eles nos levam a entender que sozinho o professor não será capaz de sanar as suas próprias dificuldades e, tampouco, conseguirá o tão almejado aprimoramento\aperfeiçoamento das práticas na sala de aula.

6	1.Você reconheceu que o Gestar está chegando exatamente no momento em que vocês, na escola, precisam de ajuda? (GG, p. 58).
7	2.Possui caráter dinâmico, ou seja, procura detectar os avanços e as necessidades de intervenções, para a correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação dos professores (GG, p. 17).

Após a leitura atenta do material de análise, podemos depreender que o que se propõe, então, é a adesão ao Programa *Gestar*, que chega no momento exato para “salvar” o professor do caos que parece ser seu fazer pedagógico. O Programa *Gestar* também é apresentado como uma intervenção com a finalidade de corrigir os percursos no processo de aprendizagem. A leitura que se pode fazer aqui é de uma

representação em que há uma pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares que são de acesso do professor. De acordo com Nóvoa (1999), é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior. Para esse autor, o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Segundo o autor, os professores são olhados com desconfiança e acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente.

Por outro lado, ainda em suas palavras, os professores são bombardeados por uma retórica que os consideram elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Mesmo essenciais, há um descrédito em relação ao trabalho do professor, a tal ponto de a própria instância que rege a educação reconhecer e divulgar que o professor precisa de ajuda.

Para o ISD, a análise de adjetivos pode identificar as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático. No discurso repassado pela instância governamental, evidencia-se o empenho do Governo Federal em convencer os professores da importância da formação oferecida pelo *Programa Gestar*, partindo do pressuposto de que esse irá garantir a qualidade da educação como um todo (escolas, atendimento) uma vez que o programa afirma que os professores precisam de ajuda.

Apesar do caráter genérico desses textos de prefiguração do trabalho docente, Adam (2001, p. 21) postula que eles apresentam três propriedades enunciativas centrais: são produzidos por especialistas em um dado campo e são constituídos como uma autoridade institucional; mencionam um destinatário (ou agente das ações prescritas) com uma forma aberta que pode, assim, ser ocupada por cada leitor-usuário, com a utilização dos pronomes você e nós/a gente, seja com um Ø, seguido de verbo no infinitivo. Tais características parecem ser regidas, segundo o mesmo autor, por um contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso que garante ao destinatário que, se agir conforme todas as recomendações e se respeitar os procedimentos que lhe são indicados, ele atingirá os objetivos visados (ADAM, 2001).

Retomando os estudos de Machado e Bronckart (2005), a prescrição para o trabalho do professor é uma prescrição também para o trabalho do aluno, sendo que os professores são colocados no papel de devedores, com a obrigação de dar uma

resposta positiva ao ato efetivado pelo doador. Os autores citados consideram que os professores não recebem a real consideração e não representados como atores reais, o que pode levar a uma crise de identidade profissional do professor. A representação que se cria, então, do professor é a de um mero agente, e não como um ator real do agir prescrito. Vemos isso no momento em que se analisa o material destinado á aplicação em sala de aula.

Se considerarmos a análise do nível semântico no material do Gestar, são apresentadas as *figuras interpretativas do agir*. É importante ressaltar que essas figuras recebem denominações diferentes nos grupos LAF de Genebra e no Grupo ALTER no Brasil. Para o primeiro grupo, essas figuras são denominadas de *figuras de ação* e no Grupo ALTER, são nomeadas de *figuras do agir*.

Esse último grupo até recentemente denominava as formas de agir como “tipos de agir” a partir de uma releitura de Ricoeur desenvolvida por Bronckart (2004): “interpretar um texto é (principalmente) interpretar *figuras interpretativas da ação* nele contidas e, assim, interpretar a ação humana”. Em princípio, a interpretação do Grupo ALTER desse conceito era uma interpretação que dava ênfase maior às *dimensões* do agir que se apresentam nos textos que às suas *formas de articulação e/ou de organização* e, sobretudo, sem fazer relações entre essas dimensões e os tipos de discursos. Portanto, o Grupo ALTER passou a utilizar *figuras interpretativas do agir*, como também *figuras de ação* e *figuras da atividade*, para a análise de representações do agir construídas nos e pelos textos *sobre e no* trabalho educacional (Machado, 2008).

É na análise de verbos e de sintagmas verbais que é possível identificar *figuras interpretativas do agir*. Quanto à pesquisa desenvolvida por Machado e Bronckart (2004), ao fazerem uma releitura em termos do agir em textos procedimentais, identificaram três *figuras do agir*:

1. **agir fonte**: o agir que deu margem ao agir atual, ou seja, ao agir já realizado pelo protagonista ou já realizado na instituição (ex: dêiticos temporais, verbos no pretérito perfeito).

Exemplo:

“Na atividade 2, você ressaltou a interdependência entre o ensino e a aprendizagem? Você considerou que são aspectos muito importantes para o

desenvolvimento de programas de formação de professores? Como se pode notar, a definição do papel do professor e dos alunos em sala de aula está estritamente vinculada à nossa compreensão de processos de ensino-aprendizagem” (GG, p. 22).

2. **agir prescritivo:** o agir que dá as normas, instruções, que podem ser apresentadas sob a forma de uma cadeia de processos, constituídas de atos e ou de gestos. Como termos que o indica, temos: expressões que remetem a um agir fonte ou aos actantes envolvidos e verbos ou sintagmas verbais no pretérito.

Exemplo:

“Quais são as competências esperadas dos professores ao final do programa?(...) atuar de forma consciente, produtiva e adequada(...);c)Como professor de língua portuguesa, orientar a sua prática como professor, pesquisando, avaliando e adotando métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para a sua atuação” (Guia Geral, p. 34-35).

3. **agir decorrente:** o agir do trabalhador posterior ao agir prescritivo (menção a um agir fonte, enumeração de atos posteriores a um agir fonte. Como termos temos:

Exemplo:

“Responda às questões abaixo individualmente. (10min). Agora, proponha estratégias para lidar com as situações levantadas anteriormente.Vocês fizeram esse exercício de antecipação, agora vamos juntos refletir(...) (p. 58-59)”.

Até o momento, analisamos o material de formação do professor, ou seja, o material que foi apresentado e que devia ser trabalhado com os professores nas reuniões de formação. Na sequência do texto, será feita uma análise do material destinado às atividades a serem desenvolvidas pelo professor cursista com os seus alunos em sala de aula, isto é, a aplicação do que foi estudado em sala de aula. Nesse material, merece destaque a forma como o professor é conduzido a organizar sua aula e a organizar a aplicação das atividades. Essa condução do professor

ratifica a categoria apresentada anteriormente, principalmente no que diz respeito ao discurso do Programa de que o professor precisa de ajuda.

4.1.4 O material do *Programa Gestar* destinado às atividades com o aluno: um encaminhamento de leitura

Como foi descrito anteriormente, cada tópico de estudos é composto por três livros. Para a presente análise destacamos o AAA1 - versão do aluno e versão do professor; TP1 – caderno de teoria e prática, cujo tópico central de estudos é Linguagem e cultura, A escolha decorre do o fato de ter sido solicitado que desenvolvêssemos atividades com os nossos alunos em sala de aula a partir desses livros.

Para a presente análise, foi selecionada a aula 2, AAA1 - versão do aluno e versão do professor; TP1 – caderno de teoria e prática. O tópico central de estudos é Linguagem e cultura, cujo texto de apresentação do TP é “Retrato de velho” de autoria de Carlos Drummond de Andrade.

Antes da aplicação da aula, é indicado ao professor, pelo material de apoio do programa Gestar, que esse leia atentamente o TP1 (caderno de Teoria e Prática) que apresenta na unidade 1, intitulada Variantes linguísticas: dialetos e registros, a seção 1 – As inter-relações entre língua e cultura – e dentro desta seção, os objetivos, bem como uma explicação sobre a crônica e seus elementos principais. A seguir são apresentadas ao professor atividades que servem para o professor avaliar sua compreensão sobre o gênero apresentado. Nesse material, é apresentado ao professor a possibilidade de rememorar alguns pontos/características sobre o texto presente no material do aluno, pois esse material(TP) é organizado para o professor, é um caderno de estudos que se volta ao docente.

No caderno do aluno - AAA1 – a aula 2 referente ao tema Sociedade, cultura e língua traz um texto do jurista Walter Ceneviva, que tem por base o novo código civil e comenta a discriminação da mulher. Antes, porém, do texto são trazidas ao aluno às conceituações de cultura e de língua. Após o texto, é indicado ao aluno que o professor irá propor uma discussão de um assunto ligado ao mesmo. É solicitado, então, ao aluno que colabore com a discussão dando sua opinião. Na sequência, são apresentadas as atividades referentes ao texto. Como, teoricamente, os alunos

teriam em mãos esse material (lembrando sempre que é de responsabilidade do professor fazer as cópias da atividade e entregar para os alunos acompanharem, pois o caderno de atividades não é entregue a eles). No material destinado ao aluno, a cada questão, já vem os espaços para as respostas. As primeiras questões referem-se ao título do texto, ao suporte em que foi publicado, à área de conhecimento do texto e ao dialeto do autor.

As questões seguintes referem-se à discriminação, à linguagem do código civil, à mudança de papel da mulher na sociedade e, por fim, é apresentado um exercício em que é solicitado ao aluno que liste palavras ou expressões da linguagem oral que expressem os preconceitos existentes na comunidade. Ainda é indicado ao aluno que o professor irá propor uma conversa sobre essa questão.

No livro do professor – AAA1 - são apresentados os objetivos da aula:

- a) perceber a interdependência entre sociedade, cultura e língua;
- b) perceber que as mudanças na cultura dependem de fatores temporais e espaciais), bem como os temas transversais que poderão ser explorados a partir da mesma: sexualidade e trabalho.

De acordo com o material do professor esses temas têm forte presença nos meios de comunicação devido à participação expressiva da mulher no mercado de trabalho, na chefia da família e na desigualdade de direitos em relação aos homens, entre outros. A seguir é indicado ao professor para que converse sobre as ideias que iniciam a aula, enfatizando a ligação entre sociedade, cultura e língua. Na sequência, pede-se ao professor para que verifique se o conceito de código civil foi compreendido e acrescentam-se informações sobre o mesmo num quadro adaptado de <http://www.ipdci.org.br/revista/arquivo/053.htm>. Esse quadro é disponibilizado no material do professor somente.

Na continuação, é compete ao professor propor que os alunos explicitem e comentem a percepção deles acerca das diferenças culturais, relatem fatos vivenciados com avós ou pessoas idosas, fotos, ilustrações, etc. em relação à oralidade, é solicitado ao professor para que verifique e avalie a competência de seus alunos bem como para que o mesmo fique atento ao comportamento dos alunos de modo a saber se a linguagem que usam permite que suas ideias sejam compreendidas, se há respeito entre opiniões divergentes, se há intolerância, etc.

Quando em frente, é indicado ao professor que encaminhe as questões sobre o texto, sendo que cabe a ele, mais uma vez, que oriente os alunos a observar as informações que rodeiam o texto, que oriente os alunos a grifar palavras ou expressões reveladoras de aspectos importantes do texto, que atente para as orientações bibliográficas. Também é chamada a atenção do professor para que o mesmo dirija uma discussão sobre a forma como a língua denuncia o “formato conservador da família brasileira” e o preconceito contra a mulher. Os exemplos que são levantados no material são as expressões: “minha mulher” e “meu homem”. É importante observar que é apontado no material do aluno que o professor discutirá esse tema. Por fim, ainda é solicitado ao professor que vá ao quadro e liste os preconceitos citados pelos alunos no exercício, estimulando os discentes a comentar.

No material do professor é ilustrado o material do aluno, em formato menor, para que o mesmo, além de seguir as orientações presentes no seu livro possa ainda ter um “controle” do que é apresentado ao aluno. Ao final das unidades do AAA – versão do professor - são apresentadas as respostas às atividades propostas.

Como se pode perceber, a partir dessa breve descrição, o professor é conduzido, praticamente pela mão, pelas indicações do material. A impressão que se tem é a de que basta saber ler e ter domínio sobre os alunos para se aplicar as aulas apresentadas. Todas elas são detalhadas, descritas, analisadas, os exercícios apresentam as respostas. Acatar o material e suas indicações parece-nos tornar um professor um repetidor bem “treinado” acerca daquilo que vai “desenvolver” com seus alunos.

A referência ao professor expressa nesse material ratifica a representação de um professor que precisa de ajuda para dar suas aulas, ou seja, uma ajuda dita profissional a qual o material se propõe a oferecer. Pode-se perceber que há, nas aulas, no formato e nas orientações apresentadas ao professor, uma discrepância em relação aos pressupostos do material. No Guia Geral (p.35), em relação às competências dos professores, espera-se que o mesmo tenha capacidade e autonomia para selecionar e organizar os conteúdos e matérias de ensino e aprendizagem em função das características dos seus alunos. Além disso, tenha a iniciativa de pesquisar, avaliar e adotar métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para a sua atuação.

Aí, nessa perspectiva, ficam os questionamentos: o que se entende por materiais adequados e inovadores? Seriam esses os materiais entregues aos professores? Qual é a real liberdade do professor quando há um monitoramento das suas aulas?

Na tentativa de se fazer com que se elevem as notas/desempenhos dos alunos, o professor é levado a utilizar um material que, embora teoricamente venha com uma proposta inovadora de ensino, acaba também cerceando a sua atuação na medida em que é “conduzido” pelo material para aplicar as atividades e o controle de aula conforme as diretrizes do programa ao qual foi exposto. Outro questionamento ainda se torna bastante recorrente: todo o material mostra-se pautado em bases teóricas bastante atuais, no entanto, a maioria dos professores não apresenta nenhum tipo de leitura dessa base (talvez aí esteja uma questão que o professor precise de ajuda para criar autonomia na sequência, independente do material que vai utilizar). Então, como se poderia desenvolver uma aula, uma sequência de aulas proveitosas, tanto para o aluno quanto ao professor, se falta todo um entendimento até mesmo para contestar a apresentação das atividades?

Por ser um material elaborado e distribuído por uma instância oficial e governamental, o documento parece vir já devidamente avaliado, rotulado, “autorizado” para uso do professor. Talvez por esse motivo o material tenha sido entregue aos professores como uma pretensa “salvação”, principalmente para aquelas escolas que precisam, com certa urgência, elevar seu Ideb. Quanto à “liberdade” que teoricamente o professor teria em relação ao material, podemos, novamente recorrer a Pietri(2007, p.265) que destaca em seu texto : “a concepção sócio-interacionista que fundamenta a produção do texto (...)ainda que tenha como um de seus objetivos conferir autonomia à escola e ao professor em seu trabalho, é sobredeterminada pela mediação da instância oficial que fomenta a elaboração do documento.”

Levando-se em consideração o fato de que há uma interação constante entre os processos internos (representações) e as influências do mundo social, para Bronckart (1999), os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação. No caso dos professores que participam do programa de formação, as representações de professor são fomentadas pela instituição governamental que assina o documento. Então, a

relação entre o sujeito(professor) e o objeto de conhecimento é transpassada por uma representação institucional, governamental. Podemos entender, no material, a representação que foi construída acerca desses professores que participam do programa: é o professor que precisa de ajuda, que precisa ser guiado.

Nesse sentido, podemos ainda entender que é, na atividade coletiva, que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O sujeito, portanto, é resultado de sua própria atividade na interação homem-homem, na qual ele constitui suas formas de ação em atividades, considerando as relações sociais que lhe fornecem os sistemas simbólicos de representação de significações que permitem construir a interpretação do mundo real. Enfim, essas relações permitem as negociações entre seus indivíduos, nas quais estão em constante processo de recriação e de *reinterpretação* de informações, de pareceres e de sentidos. Buscando responder as questões sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano para o agir e para a sua interpretação, Bronckart (2006,p. 70) baseia-se nas seguintes afirmações: as intenções, as motivações, as capacidades e a responsabilidade dos indivíduos não podem ser detectadas diretamente nas condutas ou nos comportamentos observáveis unicamente pelos nossos sentidos. Elas podem ser detectadas por meio de interpretações ou avaliações, normalmente expressas em textos, dos observadores externos (pesquisadores) ou dos próprios sujeitos de pesquisa, considerando que o agir verbal (*agir linguageiro*) está sempre interligado ao agir não-verbal (*agir geral*) (Bronckart, 2006).

De alguma forma, o *agir linguageiro*, no contexto de uma determinada atividade social, exerce influência sobre a linguagem e sobre as representações nela construídas, o que pode contribuir para o desenvolvimento humano e a conseqüente modificação de suas representações e das próprias atividades. Considerando que o funcionamento e o desenvolvimento humanos são objetos de investigação do ISD, pois esses se dão na linguagem em um processo ativo e criativo, eles não podem ser considerados apenas produtos de objetos de sentido, mas também como (re-)produções constantes.

É importante destacar que, no material analisado, as atividades propostas não são distribuídas por séries/anos como acontece geralmente nos livros didáticos. Há uma explanação do conteúdo, das atividades e da correção que podem ser aplicadas a qualquer série do ensino fundamental. A nosso ver caberia, nesse caso, ao professor, a liberdade de adaptar o conteúdo à sua turma de trabalho.

4.1.5 Alguns encaminhamentos: sugestões de ajuda

Ao ler a bibliografia do material e as diretrizes apresentadas no Guia Geral, temos a primeira impressão de que estamos trabalhando com um material inovador, top de linha no que se refere ao que já foi apresentado à escola. No entanto, várias inquietações foram surgindo na medida em que, ao se analisar com mais cuidado as atividades e propostas, foi-se observando que, embora a “propaganda” tenha sido muito grande, o material em si não apresenta grandes inovações. Compartilhamos das palavras de Geraldi (1996, p. 312) quando afirma que:

trata-se de um modelo em que o investimento maior é na transmissão de conteúdos e de materiais ‘novos’, elaborados por especialistas, e que vão percorrer um longo caminho até chegar ao professor e à sua unidade escolar. [...]. Banalizado, transforma-se numa espécie de receituário inconsistente que se choca, ora com as angústias dos professores, todas provenientes de suas práticas em sala de aula, ora com as condições de trabalho existentes nas escolas. O que se tenta transmitir não é o resultado de um trabalho coletivo, construído a partir das inquietações dos professores e com a sua participação, mas algo que mesmo se relacionando à sala de aula ao ensino lhe é ‘comunicado’ do exterior e a ele somente resta receber, assimilar e adaptar-se

Em relação ao material que serviu de base para a elaboração deste trabalho, vale salientar que foi “abraçado”/aceito por parte dos professores, mas que nem por isso se tornou uma unanimidade. Acreditamos que falta uma discussão teórica que se pautar na bibliografia do material, uma vez que isso viria a esclarecer muitos pontos de dificuldades encontradas pelos professores que participam do programa Gestar. Se o material se pauta no que há de mais inovador no que se refere ao ensino, falta ao professor em atuação uma capacitação, uma leitura dirigida, orientada para que o mesmo possa não somente aplicar as aulas, mas ter o conhecimento subjacente necessário que respalde sua atuação efetiva.

Acreditamos ainda que se o que se quer é uma melhoria do ensino haveria a necessidade de todos os professores da rede municipal participarem do programa, das discussões levantadas, que se pudesse fazer uma troca de experiências, leituras e interligações com o ensino superior. Retomo aqui, ainda, as palavras de Pietri (2008, p. 45-46), ao afirmar que:

Percebe-se que a produção dos materiais didáticos, em sua relação com instâncias oficiais ou acadêmicas, se fundamenta em perspectivas teóricas que assumem relevância política no período: há, nesses casos, sempre

tensão entre o político e o acadêmico, com as propostas didáticas ora se contrapondo, ora se aproximando, ou das diretrizes oficiais, ou das produções acadêmicas, em função das questões sócio-históricas mais amplas.

Entendemos, de acordo com o programa, que a aprendizagem é o processo pelo qual o ser humano se apropria do conhecimento produzido pela sociedade. Em qualquer ambiente, a aprendizagem é um processo ativo que direciona as transformações da pessoa. Mas em que medida essa transformação pode ser representada por números (Ideb), por um programa (Gestar), por uma prova (Prova Brasil) que avalia o aluno e não o professor?

ma das formas para se tentar amenizar a situação da educação no Brasil e um discurso bastante valorizado, tem sido a formação continuada dos professores. Esse ainda é um dos domínios em que os especialistas em educação dedicam atenção, porém, as medidas propostas, segundo Nóvoa (1999), insistem “nos sistemas de ‘acreditação’ (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada)”. Nessa linha de raciocínio, consolida-se um mercado da formação ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e a partilha do saber profissional (NÓVOA, 1999, p. 14). Já não são suficientes e nem mesmo eficientes programas de formação inicial ou continuada que não estejam próximos das demandas dos professores, que sirvam somente para acúmulos de horas de formação.

Percebemos a recorrência do discurso sobre a ajuda ao professor. Não podemos negar que o professor precisa de ajuda no seu trabalho cotidiano. O que questionamos é a forma ou o tipo de ajuda que é disponibilizada ao professor, proveniente de uma representação “robótica” de professor. Ajudar o professor está muito além do que sugerir a ele formas de dar aulas, ou de conduzir sua sala de aula. Isso pressupõe que o professor saiba fazer.

Entendemos que a ajuda que o professor necessita, que fará efetiva diferença no seu fazer pedagógico, é aquela em que possa se dar a sustentação ao seu trabalho, ou seja, o professor precisa estar a par das teorias atuais de ensino e de aprendizagem, deve conhecer as novas concepções que o regem, conhecer pressupostos teóricos que o embasem, inclusive, na escolha, aplicação e também elaboração e reelaboração de material para suas aulas. Essa ajuda é que levaria ao desenvolvimento crítico e reflexivo do professor. Afinal, cobra-se que o professor forme um aluno com capacidade de criticidade, cidadania e que seja ainda reflexivo,

mas se dá ao professor, como no material analisado, poucas condições para que o próprio professor desenvolva-se nesse sentido. Não se pode negar que todo o tipo de ajuda passa pela construção da representação sobre o professor.

A ajuda que deve ser ofertada ao professor será de valia se a representação sobre o professor também for reelaborada. Que ajuda seria válida ao professor que só repete aquilo que lhe é ofertado? Que exigência pode ser cobrada desse professor?

Nenhum professor se sente valorizado, dentro de suas capacidades e inteligência, diante do seu modo de fazer e conduzir a aprendizagem dos alunos no momento em que a instância governamental, através de um programa dito de formação, anuncia que o professor precisa de ajuda e disponibiliza um tipo de ajuda insípido. A representação de professor que passa por esse discurso coloca-o numa situação de passividade, de aceitação e calcada na cobrança por melhores resultados.

A cada dia que passa, a cada olhar sobre e para a educação, percebe-se que os profissionais do ensino são mais cobrados. São cobranças que derivam desde a eficácia do seu trabalho, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e respaldada por títulos acadêmicos. Porém, nessa mesma instância, temos uma relação de conflito, uma vez que o professor está sempre fazendo escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações de trabalho (situações essas que visam a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, além do trabalho diário em classe) e diante de “vozes contraditórias interiorizadas do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições...” (NÓVOA, 1999, p. 15), essas vozes também, pelo fato de serem conflituosas, podem servir de impedimentos para que essa aprendizagem ou esse desenvolvimento se realize. Afinal, o descrédito em relação ao trabalho leva a uma inércia tão grande que se transforma em uma barreira intransponível quando o trabalhador estiver diante de dilemas que lhes pareçam insolúveis que lhe impeçam de agir, gerando a este, sofrimento e fadiga e até a desistência de agir em situação de trabalho (MACHADO, 2008, apud LEITE, 2009). Os professores estão esgotados em função da enorme carga de trabalho que acumulam e todo o trabalho que levam para casa, pela falta de material de apoio (boas bibliotecas, bons filmes, folhas, xerox...), pela falta de respeito dos alunos e pais, pela falta de consideração da sociedade que nos culpam por tudo.

No que se refere às representações, Jodelet (2005, p. 41) esclarece que o campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo das relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e no nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais que na verdade, seriam os depositários da formação.

A representação acerca do trabalho docente não é mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (COSTA E SILVA, 2003). Para se construir uma representação existe uma articulação de dois processos identitários diferentes: de atribuição pelos agentes e instituições que diretamente interagem com o sujeito e de incorporação resultante da imagem que o sujeito constrói de si próprio. Percebe-se assim que, a representação para si e a representação para o outro, são inseparáveis na construção da identidade social, coexistindo de forma problemática. No entanto, vale ressaltar, que existem vários embates em torno da construção das representações docentes, por serem elas imagens reais e imagens ideais que coexistem na profissão. Mais uma vez, relembremos o conceito que atualmente persegue a profissão docente – “o professor precisa de ajuda”. Esta crise também ocorre porque “existe sempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes hacen de su vocación, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y la sociedad” (DUBET Y DURU, apud FANFANI, 2008, p. 336).

Quando se trata de discutir a necessidade de o professor se atualizar, muitas são as justificativas que surgem tentando implementar e solidificar, cada vez mais, uma atuação concreta para o ofício docente. Surgem, daí, também, variados materiais que visam auxiliar o professor no processo de formação contínua. Em linhas gerais, essa análise remete a noção de que mudar é preciso, e essa mudança está nas mãos do professor. No entanto, deve ser um processo moldado pela transformação, que no caso do ensino, traduz-se pela aquisição de um processo mais interiorizado: a aprendizagem.

Por fim, reitero aqui a importância do ISD, pois o mesmo é um quadro teórico-metodológico em permanente construção, visto que as relações humanas estão sempre em desenvolvimento, por meio da compreensão e da relação entre linguagem e trabalho, com o objetivo de aperfeiçoar a atividade (Bronckart, 2004). Nessa medida, esse quadro pauta nossa base teórica na elaboração de nossas possíveis respostas ao trabalho que ora foi proposto.

CONCLUSÃO

Na segunda metade da década de 90, teve início uma reforma educacional no Brasil com objetivo de consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola. Além disso, buscava-se também reverter o insuficiente atendimento dos ensinos fundamental e médio, e combater os elevados índices de fracasso e de evasão escolar.

Com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), no âmbito financeiro, a educação pública sofreu forte regulamentação, que afetou a distribuição de recursos em cada estado da federação. Essa nova forma de gestão da educação trouxe também mudanças institucionais e reconfigurou as relações entre o Estado, a escola e a comunidade. Foi aberto, aí, o espaço para a participação da iniciativa privada nos projetos e práticas institucionais das escolas públicas e, também, um canal entre o governo central e as unidades escolares, principalmente por meio de programas que vinculam o recebimento de recursos federais extras e de premiações à elaboração de projetos, os quais deveriam passar pela aprovação do Ministério da Educação.

Por sua vez, o Ministério da Educação, ao lançar o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) o apresenta a partir de uma mudança do papel do Estado, não sendo somente como avaliador, mas como regulador da Educação. Com a implantação do PDE, resultante de uma revisão das responsabilidades da União, o país passa a assumir o compromisso do combate às desigualdades regionais e da construção de um mínimo de qualidade educacional para o país (o plano contempla desde a instalação de luz elétrica até a implantação da alfabetização digital).

O Ministério da Educação definiu vários mecanismos de controle da ação municipal, dentre eles, o termo de compromisso que formaliza a adesão dos municípios em troca de assistência técnica e apoio financeiro, implantando um sistema de monitoramento – Simec - para acompanhar as ações do PDE e dos planos de ações articuladas – PAR – empreendidos por estados e municípios para a melhoria das condições da Educação Básica. Além disso, o PDE criou um novo indicador de avaliação de rendimento, o índice de Desenvolvimento de educação Básica – Ideb. Esse, por sua vez, possibilita combinar os resultados de desempenho

e o fluxo de alunos apurados pelo censo escolar em cada município/estado. Nesse sentido, fica clara a valorização da interferência de instrumentos de avaliação para a mudança da realidade educacional brasileira.

Ao longo do documento explicativo do PDE, podemos ler que há várias referências ao aumento do financiamento por parte da União, a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às instituições que melhorarem seu Ideb. Por esse motivo também, pode-se perceber que os municípios, através de suas secretarias e órgãos competentes, passaram a se envolver mais diretamente com a questão do desempenho escolar dos alunos. O acompanhamento das ações pelo governo federal induz à responsabilização dos gestores municipais e das próprias escolas pelo sucesso de ações de melhoria da educação, bem como pela divulgação dos resultados obtidos.

A exigência por melhores notas e rendimentos, levou as Instâncias Governamentais a oferecer um programa de formação para os professores de escolas com baixo Ideb. O programa denominado *Gestar* é um programa de formação continuada, na modalidade semipresencial. Configura-se como um conjunto de ações pedagógicas que incluem discussões sobre questões teórico-práticas, com o objetivo de colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos e aperfeiçoamento do professor na sua prática pedagógica. Lançado pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, o programa recebeu a adesão de vários municípios da federação, os quais possuíam escolas com baixo índice de desenvolvimento educacional. Nesses municípios, por meio da respectiva Secretaria de Educação, os professores foram chamados a fazer a formação em serviço, uma vez que, de acordo com o guia geral do *Programa Gestar*, o foco do mesmo é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e o acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho. A finalidade do Programa seria elevar a competência dos professores e de seus alunos.

A tentativa do programa era capacitar aquele professor que está em sala de aula para que pudesse melhorar as notas dos alunos na Prova Brasil e, conseqüentemente, o percentual da escola, medido pelo Ideb. Cumpre destacar que o MEC estabeleceu como meta que o Ideb do Brasil passe para 6,0 (na primeira etapa do ensino fundamental), média que os membros da OCDE

(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) teriam nesse índice.

O material de formação do Programa Gestar é o corpus de estudo da presente pesquisa, com o objetivo de analisar as representações de professor contida no mesmo. Para isso, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: *Como é representado o professor e os elementos constitutivos de seu trabalho nos textos provenientes das instâncias governamentais?*

Para que pudéssemos responder a esse questionamento, os dados selecionados para análise trouxeram os conceitos e representações sobre o professor presentes no material de uma forma geral, ou seja, na apresentação do Programa, elaboração, apresentação e desenvolvimento das sequências de aula. Entendemos que o que alguém diz ou escreve pode informar ao observador sobre as representações que esse alguém tem acerca das coisas e dos fenômenos que trata. Na verdade, quando fala, o locutor não só traduz o modo pelo qual vê o mundo, como ainda expõe a si mesmo. O “eu” que fala o faz em função das representações que partilha com os membros do grupo social ao qual pertence. Portanto, analisar o material do Programa Gestar é analisar a representação de professor que as instâncias governamentais fomentam em relação ao professor que está em atuação em sala de aula.

O estudo dos textos que fizeram parte da análise do presente trabalho é o é baseado nas manifestações empíricas das atividades languageiras que constituem as atividades sociais expressas pelos mesmos, além do estudo das representação sobre professor construídas e divulgadas pela instância governamental que gere a educação do país. Portanto, entendemos que para interpretar qualquer atividade social, o papel da linguagem é central, posto que é somente por meio de uma manifestação textual concreta e complexa, seja oral ou escrita, que podemos dar sentido ao agir e às representações construídas e expressas através desse meio.

Bronckart e Machado (2004) afirmam que a análise de documentos do Ministério da Educação e de outras instâncias que se constituem como observadores externos à atividade docente, que prescrevem ou avaliam o trabalho do professor, podem trazer nova compreensão sobre essa atividade, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele. Portanto, para nossa análise os pressupostos do ISD, principalmente pela importância dada pela teoria ao

papel da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, foram de suma importância. Mais que uma ciência linguística, psicológica ou sociológica, o ISD pretende ser uma corrente da ciência do humano. Sua especificidade está em assumir a tese de que “o problema da linguagem é totalmente central ou decisivo tanto no desenvolvimento humano quanto em relação aos conhecimentos e aos saberes em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10).

De forma mais específica, o ISD é uma perspectiva teórico-metodológica da ciência do humano que segue os pressupostos gerais do interacionismo social, de caráter coletivo e transdisciplinar. Para Bronckart (2006, p. 100), o interacionismo social é um quadro epistemológico da corrente das ciências humanas ou sociais que “tem por objetivo geral retomar e reformular esse projeto, e particularmente demonstrar que ele pode se aplicar à problemática da ontogênese do pensamento consciente”.

No que se refere especificamente às representações, o campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo das relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e no nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais que na verdade, seriam os depositários da formação.

Para Jodelet (2001), as representações expressam aqueles que as forjam (seja um indivíduo, um grupo, ou no caso, uma instância governamental) e dão uma definição científica ao objeto por elas representado. Reconhece-se, portanto, que as representações orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

O estudo das representações, portanto, constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida individual e coletiva, na medida em que são elaboradas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e, também, de elaboração psicológica social dessa realidade. Nesse sentido, o estudo das representações contribuiu para que pudéssemos entender a representação de professor expressa no material do *Programa Gestar*, bem como a aplicação dessa representação nos encaminhamentos de trabalho destinados à aplicação em sala de aula.

A representação de professor expressa no material de análise é a representação de um professor que precisa de ajuda para dar suas aulas. Essa ajuda, no entanto, resume-se em um direcionamento fechado para o professor de como proceder na aplicação de atividades previamente selecionadas no material do *Programa Gestar*. O professor, nesse contexto, é um repetidor autorizado pelo material na condução de suas aulas. Não há espaço para autonomia do docente na sequência apresentada. A mesma é sobredeterminada pela mediação da instância oficial que fomenta a elaboração do documento cujo objetivo está na elevação do Ideb. Não há espaço, no material analisado para o professor explorar, reelaborar, reformular formas e conteúdos de aula. Ao professor é indicado até mesmo o momento de ir ao quadro (ou a lousa, como é citado no material) bem como a lista de palavras que deve escrever na mesma. Essa é a “ajuda” que o material oferece ao professor.

Entendemos que a real ajuda que o professor necessita, que fará efetiva diferença no seu fazer pedagógico, é aquela em que possa se dar a sustentação ao seu trabalho, ou seja, o professor precisa estar a par das teorias atuais de ensino e de aprendizagem, deve conhecer as novas concepções que o regem, conhecer pressupostos teóricos que o embasem, inclusive, na escolha, aplicação e também elaboração e reelaboração de material para suas aulas. Essa ajuda é que levaria ao desenvolvimento crítico e reflexivo do professor. Afinal, cobra-se que o professor forme um aluno com capacidade de criticidade, cidadania e que seja ainda reflexivo, mas se dá ao professor, como no material analisado, poucas condições para que o próprio professor desenvolva-se nesse sentido. Não se pode negar que todo o tipo de ajuda passa pela construção da representação sobre o professor. A ajuda que deve ser ofertada ao professor será de valia se a representação sobre o professor também for reelaborada.

Entendemos que, ao professor, deve ser levado um instrumento de formação diferenciado que dê bases para que ele próprio possa aprimorar seu conhecimento, ajudando-o a compreender concepções teóricas subjacentes à sala de aula. Além disso, apontar o professor como único responsável pela precariedade dos resultados obtidos nas avaliações oficiais nos parece uma forma de se eximir das responsabilidades sobre a educação, uma vez que esta é constituída por vários segmentos, sendo um desses segmentos o dos professores.

Com relação ao trabalho desenvolvido junto aos professores e alunos, há que se observar que toda ajuda é bem-vinda, desde que se pautem na qualificação e na valorização profissional. Nenhum profissional gosta de ser desvalorizado ou, ainda, de ter seu trabalho pouco reconhecido. Há os professores que atuam nas escolas cotidianamente, em turmas heterogêneas, com falta de material didático e de material de expediente. Há os professores que convivem com o descrédito e com a falta de apoio das famílias dos alunos, que convivem com agressões verbais e físicas e, mesmo assim, empenham-se no trabalho. Professores que ainda acreditam na educação, mas que não conseguem superar determinados limites como, por exemplo, a má vontade dos alunos em estar na sala de aula.

Apesar desse quadro, os professores vão dando sentido as suas próprias identidades profissionais, o que vai delineando, na sociedade e nas instituições governamentais, representações sociais/profissionais sobre o trabalho docente, calcadas em uma imagem de um profissional que tem como tarefa a transformação social. Mesmo com toda busca por inovações (tanto em relação às políticas educacionais quanto aos métodos de ensino), o professor sente nostalgia dos tempos passados, em que desempenhava um papel de “referência” na sociedade.

Portanto, veicular e aceitar uma representação de professor como alguém que precisa de ajuda é tomar partido e delegar o fracasso da educação brasileira somente às mãos do professor. Essa postura denota que se está vendo ou considerando apenas uma das faces do problema. É, infelizmente, ratificar um discurso vazio de sentido no momento em que fica muito mais fácil culpar alguém do que realmente buscar soluções possíveis de serem aplicadas.

O professor precisa dispor de competência para incentivar os alunos, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender. Para isso, o professor precisa de um forte embasamento teórico aliado a sua prática.

Aprimorar práticas pedagógicas e profissionais é um exercício que é feito durante toda a vida profissional do professor. No contexto do *Programa Gestar*, o aprimoramento é entendido como um processo que é finalizado em um pequeno espaço de tempo. Além disso, o mais grave é que não está baseado em um aprofundamento teórico capaz de dar fundamentos aos professores para trilharem os seus caminhos de forma segura e com autonomia. A proposta do Programa, ao contrário, torna o professor dependente do material apresentado, delegando ao professor um papel de mero executor de uma proposta pronta.

Da mesma forma entendemos que os professores precisam querer transformar a atividade em profissão, e realmente mudar de postura quanto à participação no processo de mudanças, inclusive para que o prestígio profissional possa ser resgatado. O professor precisa ser um agente de mudanças e não apenas um executor de decisões tomadas por outros profissionais ou por instituições que desconhecem sua realidade.

Por seu turno, cabe às instituições de ensino propiciar condições para que essa transformação possa ao menos iniciar. A escola precisa deixar de ser um lugar onde se aprende o básico e se reproduz o conhecimento, para assumir que precisa ser, também, um espaço de manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade. Não podemos abandonar a ideia de a contínua formação dos professores que é responsabilidade da escola. Para isso, ela precisa ter clara sua missão como instituição de ensino de forma a, por intermédio de projetos, por exemplo, facilitar ou mediar a formação, para dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara.

Reiteramos, portanto, que não acreditamos em programas formais de treinamento. Preferimos, antes, o lançamento de alguns projetos que façam com que os professores se movimentem e se integrem de forma a, coletivamente, reflitam sobre os problemas as dificuldades e proponham soluções. Tais projetos devem envolver os alunos pois, assim, cria-se um comprometimento e uma cobrança real. Nesses projetos, os professores poderiam ser envolvidos em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. Tais projetos não deveriam ser entregues, aos professores, já formatados, prontos. Deveriam ser mais que projetos, ideias alinhavadas, mas com a decisão do professor de serem executados. Assim, a instituição escola, de certa forma se constituiria num espaço real para o exercício da profissão e não simplesmente para que aulas fossem ministradas. Assim, os professores seriam reconhecidos como agentes sociais, pessoas capazes de planejar e gerir o processo ensino/aprendizagem. Obviamente, esse intento não é resolvido somente em um ano, ou seja, em um espaço relativamente curto de tempo. Deveria ser, pois, o projeto de toda a escola, a sua missão enquanto instituição de ensino.

Esse entendimento leva ao que se pode entender de desenvolvimento acadêmico e profissional. O professor precisaria desenvolver competências específicas relacionadas com a estruturação das tarefas acadêmicas- preparação da aula, gestão e avaliação do rendimento do estudante; a gestão das relações e do poder – as regras e o clima na aula, a atuação face aos problemas disciplinares e a ética da atuação pedagógica; o entendimento das particularidades e diversidades de alunos e de turmas – representações, perspectivas e expectativas que são elaboradas sobre os alunos e turmas, compreensão de seus problemas, valorização das histórias de vida; o reconhecimento do aluno como pessoa – autoconscientização do professor pelo seu modo de estar na vida e pela sua prática docente, ética da autonomia, solidariedade e respeito pelos projetos, saberes, aptidões, direitos dos alunos e os processos particulares de aprendizagem de cada um. Afinal, persistência é uma das palavras que representa o trabalho do professor; mas ela não pode ser substituída por negligência ou incompetência.

BIBLIOGRAFIA

ABREU-TARDELLI, L. (2004). O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto.

ABREU-TARDELLI, L. (2006). **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP, 2006.

ADAM, Jean-Michel (2001). **Entre conseil et consigne**: les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 7-38; 111-112.

ADAM, J-M. (2006). **La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours**. Paris : Armand Collin. (Cursus).

AMIGUES, R. (2002). *"L'eiseignement comme travail"*. In: Bressoux, P. (ed.) **Les stratégies d'enseignant en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: programme Ecole et Sciences Cognitives, pp. 243-262.

AMIGUES, R. (2004). *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: MACHADO, Anna Rachel (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**, Londrina: EDUEL: 35-54.

AROUCA, Márcia (2003). **Do discurso à educação no Brasil: uma interlocução com a lei de Diretrizes e bases 9.394/96**. (Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. (Volochinov). (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. (1953). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BILLIARD, I. (1993). “**Le travail: un concept inachevé**” In: Education permanente n. 116, pp. 19-32

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. **Lei n.9394, de 24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Portaria n.931, de 21 de março de 2000**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: DF, 2005.

_____. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

_____. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental**. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental**. Brasília: INEP, 2003.

_____. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio**. Brasília: INEP, 2004.

_____. **Dicionário de indicadores educacionais**. Brasília: MEC/INEP, 2004.

_____. **SAEB 97: estudo comparativo dos resultados do SAEB 1995/1997**. Brasília: MEC/INEP. S. d. .

_____. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

BRASIL. MEC/INEP. **Portaria n. 89, de 25 de maio de 2005**. Institui a sistemática para a realização da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB no ano de 2005. Brasília: DF, 2005.

_____. **Portaria n. 69, de 4 de maio de 2005.** Estabelece a sistemática de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC no ano de 2005. Brasília: DF. 2005.

_____. **Portaria n. 47, de 3 de maio de 2007.** Estabelece a sistemática para a realização da Prova Brasil e do SAEB em 2007. Brasília: DF. 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Raquel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Raquel (Orgs). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Atividade de linguagem em relação à língua – homenagem à Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, Anna R.; COUTINHO, A.(org). **O interacionismo sociodiscursivo.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

_____. **O agir nos Discursos** – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matncio (orgs.) Campinas, SP: Mercado, 2008.

_____. **Linguagem e Educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. In: **Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008

BUENO, L. 2007. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. 2007.

BUTTLER, Daniella Barbosa (2009). **A imagem esfacelada do professor:** um estudo em textos de revistas. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2009.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CARNEIRO, M. Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 5ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARAUDEAU, P. (1983). **Langage et discours: Éléments de semiolinguistique (Théorie e pratique).** Paris: Hachette.

_____. (1992). **Grammaire du Sens et de l'expression.** Paris: Hachette. (Education).

CLOT, Y. (1995). **Le travail sans l'homme ?** Pour une psychologie des milieux detravail et de vie. Paris: La Découverte.

_____. (1999). **La fonction psychologique du travail.** Paris, PUF.

_____. (2001). Éditorial, *Éducation Permanente - Clinique de l'activité et pouvoird'agir*, 146, 7-16.

_____. (2004a). **Action et connaissance en clinique de l'activité.** Revue électronique

CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et methods, Travailler. **Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**, nº 4. p. 7-42. Revigny-sur-Ornair, Martin Media.

_____. FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. (2001). Entretien en *autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*. In: **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir.** *Education Permanente.* 146: 17-26.

CURY, C. R. J.; **A Educação Básica no Brasil.** Educação e Sociedade. v. 23, n. 80 esp. p. 169-201, 2002.

DAMETTO, Fabiana Veloso de Melo. PDE | PROVA BRASIL: uma proposta de avaliação da competência leitora. **Revista Expressão** – Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM (ISSN 1516-9340), 2010. Ano 14 - Jan/Jul 2010 - Volume 1 - Número 1, p. 201-213.

DANIELLOU, F. **La construction de l'intervention ergonomique**. Actes des Journées de Bordeaux sur la Pratique de l'ergonomie, Bordeaux, 20,21,22 mars. 1996. La construction de l'intervention ergonomique, p. 6-13.

FANFANI, E. Consideraciones Sociologicas sobre profesionalización docente. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA. VII, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008. vol. 28, p. 335-353.

FARR, Robert M. Representações sócias: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FILLIETAZ, L. 2004. Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes proceduraux. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation.

FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão**. 3 ed, SP: Cortez, 1989.

GATTI JR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Concepções de Linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). **Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. **Caderno no CEDES**, n.º 14. (p. 30 – 33).

GUARESCHI, P. A. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Portal MEC. Disponível em: < [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>.

_____. **Resultado da Prova Brasil 2005**. Brasília: 2007.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira**. Prova Brasil. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br> >.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expans. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LEITE, Márcia Donizete. (2009). **As diferentes facetas do trabalho do professor: dos Órgãos Governamentais à palavra do Trabalho**. São Paulo. 212f. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1978. (p. 59-84).

MACHADO, Anna Raquel. A perspectiva interacionista e sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 237-259, 2008.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R.da.(orgs) **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MARINHO, M.(org) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MAZZILLO, T. M. de M. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MINAYO, Maria C. de Souza. O conceito de representações sócias dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODALET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso de discurso à pobreza das práticas**. In: EDUCAÇÃO E PESQUISA, SP. v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun, 1999.

PIETRI, E. de **Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa**. In: Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 1, pp. 263-283, jan/jun 2007.

PIETRI, E. de. **Concepções de linguagem e ensino em materiais didáticos**. In: Estudos Lingüísticos. SP, 37(2): 37-46, maio-ago. 2008.

PIETRI, E. de. **Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa**. In *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, pp. 263-283, Jan/Jun 2007.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PINO, Ivany. Os novos rumos da LDB: Dos processos e conteúdos. **Educação e Sociedade**, 51. 1995, pp. 356-378.

PINO, M. A. B. del. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Pelotas, ed UFPEL, 1997.

RICOEUR, P. (1986). **Du texte à l'action; essais d'herméneutique II**, Paris: Seuil, 1995.

RODRIGUES, Melissa Haag, **Imagens lidas & palavras vistas: o papel mediador do livro didático para a criança** 115 p.: il.; 30 cm Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. SP: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SARTORI, Adriane T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo «Memorial de formação»**. Tese de Doutorado. Orientador: Raquel Salek Fiad. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2008.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SAUJAT, F. (2001). **Arrêtons de penser que lês enseignants font de la résistance au changement**. Disponível em: http://89.snuipp.fr/article.php?id_article=305. Acessado em 15/11/2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, São Paulo, Cultrix/USP, 2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997

STRAY, C. Quia nominar Lea : vers une sociologie historique du manuel. In : CHOPPIN, A.(org). **Historie de l'éducation**. N58.Manuels scolaires, États et Sociétés. XIX-XX siècles. Ed INRPO, 1993.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO OU CARTA DE INTENÇÃO? **Educ. Soc.** vol.23, no. 80, Campinas, Sept. 2002. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12926.pdf>. Acessado em 03 de junho de 2010

VYGOTSKY, Levi S. **A formação social da mente**. 2ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.