

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Márcia Donizete Leite

**As diferentes facetas do trabalho do professor: dos Órgãos
Governamentais à palavra do Trabalho**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Márcia Donizete Leite

**As diferentes facetas do trabalho do professor: dos Órgãos
Governamentais à palavra do Trabalho**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da Profª Dra. Anna Rachel Machado.

SÃO PAULO

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

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.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL.

Orientadora: Professora Doutora Anna Rachel Machado.

Palavras-Chave: trabalho do professor; elementos constitutivos; órgãos governamentais, Interacionismo Sociodiscursivo

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado

Prof.^o Dr. Tony Berber Sardinha

Prof^a. Dr^a. Eliane Gouveia Lousada

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva

Prof^a. Dr^a. Célia Regina de Lara

“Viver, como escrever, é entre outras coisas – aprender a perguntar cada vez mais, a cada vez mais empilhar questionamentos. Quando a montanha estiver pronta – nunca saberemos de antemão qual o momento – é só escalar, preparar-se e dar o grande salto. Como na hora de concluir um livro próprio, o ponto final estava ali desde sempre, basta encontrá-lo no momento certo e – se o que fazemos é arte – só uma coisa pode nos guiar: a nossa intuição, a estrutura mesma do livro, a sabedoria do texto, muito maior do que a nossa individual cegueira[...].”

LYA LUFT

AGRADECIMENTOS

À minha querida Orientadora Anna Rachel:

*Seu dinamismo é maior que a dimensão do seu próprio corpo,
Explodindo e libertando seu “ser”, sempre buscando uma vida que caiba maior
energia.*

*O que tinha para dizer-me,
foi dito.*

*O que tinha para ensinar-me,
foi ensinado.*

Da mestra para a aluna,

*Anna Rachel, não existe maior sabedoria do que a alegria que nos
proporcionou, o amor que nos deu, o exemplo que nos deixou.*

*Portanto, o maior legado, não é somente o da ciência descoberta por Homens!
Mas também a superação de todos os obstáculos para a conquista de uma
vida de maior sabedoria.*

*Meu coração, sufocado, está de emoção, pois palavras não são suficientes
para expressar meus sentimentos de ternura e gratidão que tenho por ti. Por
hoje e sempre, só posso dizer-te que és “SINGULAR” em todos os sentidos!
Obrigada por existir!*

Márcia Leite

A Deus por tudo.

À Secretaria do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa de Estudos.

À PUC-SP, pela compreensão, colaboração e atenção.

À secretária do LAEL, que, com carinho, atenção e paciência sempre me acolheu.

Aos professores do LAEL que fizeram parte da minha caminhada e que contribuíram de alguma forma para que eu atingisse meus objetivos.

Ao Professor Tony, por ter sido nosso co-orientador nos momentos que precisamos, pela competência, dedicação e principalmente pela paciência que teve conosco e por ter acreditado nesse trabalho.

À Professora Cecília como é conhecida, pela sabedoria e ensinamento em seus cursos, e principalmente por fazer parte desta Banca.

À Professora Sandra Madureira, por ter sido minha primeira orientadora e ter me direcionado ao Grupo ALTER, e por ter nos ensinado tantas coisas sobre entoação, principalmente quando me lembro da frase: “... *As araras pareciam estar animadas*”.

Ao meu marido Hélio, que mesmo tentando não demonstrar, manteve-se firme em seus vários papéis: de pai, de “dono de casa” e de amigo. Agradeço principalmente, pela sua paciência e crença na minha capacidade de realização deste trabalho, confesso que esse apoio foi um dos elementos propulsores desta dissertação. Fê, meu companheiro nesta trajetória, soube compreender, a fase pela qual eu estava passando. Durante a realização deste trabalho, sempre tentou entender minhas dificuldades e minhas ausências. Agradeço-o, carinhosamente, por tudo!

Aos meus filhos: Raphael, Juninho e Luísa pelo seu amor, paciência, carinho e compreensão por todas as minhas ausências mesmo quando eu me fazia presente, entendendo de coração o esforço que estou fazendo por todos nós. Só tenho a dizer que “eu amo-os do tamanho do mundo e muito mais”.

A minha Diretora e amiga Roselí, pelo excelente trabalho que desenvolve em nossa escola com esforço, competência e dedicação e, que hoje é chamada carinhosamente de “dinda” por mim, por ter sido a pessoa que me impulsionou ao Mestrado.

Ao meu querido amigo “Pelé” [in memória] mesmo em outra dimensão sei que está presente.

Ao meu estimado aluno “Paulo” [in memória] que queria ver esse trabalho concretizado.

As minhas companheiras de seminário e de luta: por todos os incentivos, por todos os conhecimentos trocados, por toda cumplicidade, e principalmente pelo carinho que sempre demonstraram por mim: Ermelinda, Dani Barbosa, Dani Lopes, Adriana, Marina, Chris, Belinha, Bete Lauriano, Gabi, Carla Galhardo, Sibéria, Kátia.

À Carlinha, a caçulinha da turma, que sabe o quanto é estimada por mim, por sua doçura e palavras certas nos momentos incertos.

À Siderlene que também faz parte desse grupo, e aceitou fazer parte de minha Banca de qualificação, contribuindo com seus questionamentos pontuais.

À Prof^a Célia (UFPA), Prof^a Luzia, Prof^a Vera Cristovão, Prof^a Lília ex-orientandas da Prof.^a Anna Rachel que contribuíram enormemente com suas aulas em nossos seminários.

Em especial, a Profª Eliane Lousada que além dessas contribuições, foi minha co-orientadora em alguns momentos e, principalmente por fazer parte dessa Banca.

À Profª Célia Lara, Supervisora de Ensino da Rede Pública Estadual, quem tive o prazer de conhecer, no período em que trabalhei na Diretoria de Ensino de nossa região, que hoje revejo como um dos membros dessa Banca.

Ao amigo Adail Sobral, “bakhtiniano com louvor”, pela força, dedicação e por suas bem-vindas sugestões.

Ao Sr. Ébio, Supervisor de Ensino da Rede Estadual e agora Secretário Municipal de Educação, pelas grandes contribuições e aulas sobre legislações educacionais.

Aos meus amigos da Oficina Pedagógica, principalmente pela força, companheirismo e apoio: Adalberto, Melqui e Wagner.

Aos meus participantes de pesquisa que tão gentilmente aceitaram participar deste trabalho, que não poderei divulgar seus “verdadeiros nomes”.

A minha querida mãe Lídia, por toda sua “sabedoria” e pela grande educação que soube me dar.

Aos meus queridos irmãos: Sônia, Vera, Suely, Carlos, Silvia e Roseli, que mesmo não entendendo nada do que eu tanto escrevo, sempre estiveram presentes e preocupados comigo.

A todos os meus sobrinhos que tanto amo.

À Valéria, minha amada prima e amiga inseparável, mesmo distante é uma das pessoas mais presentes em minha vida.

Ao meu querido tio Nelson, pelo amor de “pai” que me atribui.

À Rafaela, minha norinha, que tenho como uma filha.

A minha mais que amiga, posso dizer “irmã”, que não a deixo em paz por nenhum minuto sequer, Rose Moraes, a líder do trio das Araras. Quero que saiba querida, você é designada por mim – amiga do peito, do coração, pois é sincera, verdadeira... Sabe quando não estamos bem e sabe nos fazer feliz!

À amiga Solange Lapastina, integrante do trio das araras, apesar da distância está em meu pensamento.

À minha grande amiga Alzira, por ter sido “mãe dos meus filhos” nos meus momentos ausentes, em que me dediquei aos estudos acadêmicos.

Enfim, a todos vocês “meus amigos”, que de certa forma “direta ou indiretamente” contribuíram com sua amizade, amor e carinho nesse processo de desenvolvimento pessoal e científico.

Meu muito obrigada!

RESUMO

Partindo do princípio de que uma conceitualização mais ampliada do trabalho, pode nos levar a uma maior conscientização do que vem a ser o trabalho do professor (Machado, 2008), análises de um documento oficial educacional do Governo do Estado de São Paulo (Proposta Curricular/2008) e de produções textuais de alguns professores da Rede Pública deste Estado foram realizadas em busca de contribuir para uma melhor compreensão do trabalho docente. Neste contexto, o objetivo geral da pesquisa é investigar quais os elementos constitutivos do trabalho docente que são tematizados e avaliados nos textos desse documento oficial e nos textos dos professores- participantes, pois essa investigação pode nos revelar fatores que interferem de forma significativa no agir do professor. A análise desses textos foi realizada com base nos pressupostos teóricos do ISD, em uma perspectiva dialógica, em que o trabalho é visto como uma forma de agir, cujas configurações são construídas na linguagem. Os resultados obtidos permitem detectar que no texto oficial o trabalho docente depende de um dos elementos tematizados na Proposta, o qual é oferecido por seus conceptores, enquanto que os textos dos professores-participantes revelam que o professor age em função de vários elementos constitutivos de seu trabalho. Assim é preciso rever certas concepções e ter um olhar “multidimensional”, dando “voz” a esses profissionais, para que se possa chegar à melhoria das prescrições e, assim, não só contribuir para a melhoria do ensino, mas também para o resgate dos valores sociais do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho do professor; elementos constitutivos; órgãos governamentais, Interacionismo Sociodiscursivo

ABSTRACT

Based on the principle that a broader conceptualization of work may allow us to reach a more comprehensive awareness of what teachers' work is (MACHADO, 2008), we analyzed an official educational document of the Government of State São Paulo (Curricular Proposal/2008) and texts written by some teachers of the Public Education Network of this State aiming at contributing to a better understanding of the teaching work. In this context, the general objective of the research is to investigate which constituent elements of the teaching work are constituted as a focus and evaluated in the texts of this official document and in

the texts of the participant teachers, for this research may disclose factors that interfere in a significant way in teachers' work actions. The analysis of these texts was carried through on the basis of the theoretical principles of ISD (Socio-discursive Interactionism), from a dialogic perspective, where work is seen as a way of acting whose configurations are constructed in language. Results allow us to detect that in the official text teaching work depends only on one of the elements focused by the Proposal, which are offered by its prescribers, while in the texts of the participant teachers we may see that teachers act in function of several constituent elements of their work. Thus, the research shows to be necessary a review of certain conceptions and a "multidimensional" perspective which give "voice" to these professionals, so that we may arrive at the improvement of prescriptions and thus contribute for the improvement of education, but also for rescuing the social values implied in the teaching work.

Keywords: teacher's work; constituent elements; government agencies, Socio-discursive Interactionism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
História da pesquisa.....	04
Perguntas de pesquisa.....	07
Organização da Dissertação	08
CAPÍTULO 1 - O TRABALHO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL E ERGÔMOMICA	10
1.1 A conceitualização do trabalho.....	11
1.2 O trabalho do professor	19
1.3 Considerações finais	36
CAPÍTULO 2 - Uma perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD e de sua relação com o trabalho e o agir	38
2.1 O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ISD	39
2.2 OS TRÊS NÍVEIS DE ANÁLISE TEXTUAL.....	49
2.2.1 Análise do nível organizacional dos textos	49
2.2.2 Análise do nível enunciativo.....	54
2.2.3 Análise do nível semântico (ou nível referente à semiologia do agir).....	58
2.3 – AS FIGURAS INTERPRETATIVAS DO AGIR CONSTRUÍDAS NOS E PELOS TEXTOS.....	61
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
3.1 Contexto da Pesquisa.....	63
3.2 Coleta e Seleção de Dados.....	68
3.2.1 Elementos da Pesquisa.....	68

Descrição das produções textuais dos professores.....	72
3.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	74
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE TEXTUAL/ DISCURSIVA.....	75
3.4.1 IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS ANTES DAS ANÁLISES.....	75
CAPÍTULO 4: RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TEXTOS.....	78
4.1 O CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO da Nova Proposta Curricular.....	78
4.2 PLANO GLOBAL DA PROPOSTA CURRICULAR/ 2008.....	85
4.3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA CARTA DA SECRETÁRIA.....	86
4.4 PLANO GLOBAL DA CARTA DA SECRETÁRIA.....	87
4.5 O PAPEL DOS ACTANTES POSTOS EM CENA.....	88
4.6 RESULTADOS DA ANÁLISE DA CARTA DA SECRETÁRIA.....	88
4.6.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TEXTOS DA PROPOSTA CURRICULAR/2008.....	94
Os elementos constitutivos do trabalho educacional avaliados na e pela Proposta Curricular.....	94
ORGANIZAÇÃO PARA APRESENTAÇÃO DAS SÉRIES COESIVAS CENTRAIS DOS TEXTOS “PROPOSTA CURRICULAR”.....	94
4.7 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS (ESCRITOS) DOS PROFESSORES.....	134
4.7.1 Plano global dos textos dos professores.....	136
4.7.2 Conclusão dos planos globais dos textos.....	141
4.8 Resultados da análise dos textos dos Professores.....	142
4.8.1 Os elementos constitutivos do trabalho docente mais tematizados nos textos dos professores.....	142
4.8.2 – Análise dos papéis sintático-semânticos dos sintagmas nominais pertencentes às diferentes séries coesivas.....	143
4.8.3 Os elementos constitutivos do trabalho docente avaliados nos e pelos textos dos professores.....	172
4.9 Conclusões dos resultados dos textos da Proposta e dos textos dos Professores	179

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 185

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 194

ANEXOS 201

ANEXO 1 - AS DEZ METAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO...202

ANEXO 2 - TRANSCRIÇÃO IPSIS LITTERIS DOS TEXTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 203

ANEXO 3 – DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS..... 211

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 - Esquema do trabalho do professor em sala de aula.....27

Quadro 2 - Organograma dos prescritores e prescrições descendentes do trabalho educacional no Brasil..... 83

Quadro 3 - Relações entre as resoluções do cne e a proposta curricular/2008..... 84

Quadro 4 - Séries coesivas centrais dos textos dos professores..... 142

INTRODUÇÃO

A atividade não se limitaria ao que é realizado pelo
sujeito, mas
compreenderia também o que ele não chega a
fazer;
o que queria ter feito...
(CLOT/ 1999)

Esta pesquisa tem como objetivo mais geral investigar como as novas mudanças curriculares do sistema educacional do Governo Estadual de São Paulo foram apresentadas e implantadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) a toda Rede Pública Estadual e, ao mesmo tempo, investigar como foram recebidas, interpretadas e avaliadas pelos professores dessa rede, mais especificamente por um grupo de professores-participantes desta pesquisa, que atuavam nesse período. O Governo do Estado, por meio do Novo Programa Estadual implantado em 2008, tem como objetivo declarado atingir até 2010 dez metas¹ para melhorar a qualidade da educação no Estado. Dentre essas mudanças, ocorreu a implementação da Nova Proposta Curricular/2008, que, segundo o documento oficial, tem como finalidade apresentar aos profissionais da educação novas propostas e metodologias voltadas ao Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual.

Foi nesse período que eu, como Professora de Ensino Básico (PEB II), fui nomeada pela Secretaria da Educação do Estado para ministrar aulas para o Ensino Fundamental do ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio em uma escola da Grande São Paulo. Nesse mesmo período, por ter dois cargos na Secretaria do Estado, também estava trabalhando na mesma Diretoria Regional de Ensino de que essa escola faz

¹ As referidas 10 metas encontram-se nos anexos desta dissertação e também disponibilizadas no site: <http://www.sãopaulofazescola.gov.br/metas>.

parte, como assistente técnico-pedagógico (atualmente, sob o título de professor-coordenador de oficina pedagógica – PCOP). Dessa forma, nesse período, pude vivenciar de perto todas as mudanças ocorridas nessa gestão, algumas das quais serão discriminadas na metodologia deste trabalho.

Assim, pelo fato de essas mudanças atingirem diretamente o trabalho educacional (diretorias de ensino, gestão escolar e principalmente o trabalho do professor), resolvi realizar esta pesquisa, dado que o documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação se configura como um referencial maior para a (re) elaboração das propostas de ensino-aprendizagem nas escolas, tem poderes de intervir na reelaboração dos planejamentos escolares, nos trabalhos da gestão escolar e, conseqüentemente, no trabalho dos professores no que diz respeito às suas tarefas, ações, planejamentos e metodologias.

Por outro lado, analisei um conjunto de textos escritos em forma de relatos produzidos por professores, para detectar como o trabalho do professor se configura nesses textos e, principalmente, quais os elementos constitutivos do trabalho docente que são tematizados e avaliados, bem como as avaliações feitas referentes as determinações que lhe são impostas pela Proposta Curricular. Assim, nos textos dessa proposta, verificamos como os elementos constitutivos do trabalho do professor são postos em cena e avaliados. Finalmente, foi desenvolvido um paralelo entre as visões delineadas nos textos prescritivos e dos professores para descobrirmos se os papéis atribuídos a esses elementos constitutivos são semelhantes ou diferentes.

É importante ressaltar que esta pesquisa está ligada aos trabalhos e projetos realizados pelo Grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), coordenado pela Prof^a Dra. Anna Rachel Machado, no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP.

Seguindo a abordagem do Grupo ALTER, a pesquisa se pauta pelos parâmetros do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD, adotando sua linha teórico-

metodológica, que busca investigar a problemática do agir humano tendo como foco central a linguagem (Bronckart, 1997,1999, 2004b), já que as representações nela construídas têm um papel fundamental no desenvolvimento do agir humano. O Grupo ALTER-LAEL tem como colaboradores os grupos de pesquisa ALTER-GE do Brasil e o Grupo LAF (Language – Action – Formation), de Genebra, contando ainda com a colaboração de pesquisadores de Portugal e Argentina.

Nossa pesquisa conta ainda com aportes teóricos das Ciências do Trabalho, mais especificamente da Psicologia do Trabalho (CLOT, 1999/2006), da Ergonomia da Atividade, corrente francesa desenvolvida pelo Grupo ERGAPE -Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l' Education- (AMIGUES, 2002, 2004; Saujat, 2003, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006; FAÏTA, 2004).

A utilização dessas variadas vertentes e/ou disciplinas nos é permitida pelo fato de que todas elas compartilham do mesmo referencial teórico de base, de vertente vygotkiana, para as questões de ordem psicológica. Também enfatizam a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas/Sociais, opondo-se a uma divisão de disciplinas que têm em comum o ser humano e que, portanto precisam do apoio de outras disciplinas para que possam explicar e compreender melhor os fenômenos humanos.

Além dessas bases teóricas, utilizaremos alguns trabalhos de pesquisadores pertencentes ao ISD, com pesquisas voltadas para as diferentes práticas no e sobre o trabalho educacional, com a finalidade de identificar as relações entre essas práticas e sua influência sobre o agir do professor, especificamente Bronckart & Machado (2004), Machado & Bronckart (2005); Machado (2008); Machado & Bronckart (2009/ no prelo); Lousada (2006); Abreu-Tardelli (2006); Mazzillo (2006); Bueno (2007).

Para atingir nosso objetivo de pesquisa, coletamos inicialmente, logo após o período de implementação da Proposta, cinco textos escritos em forma de relatos, por professores-participantes da pesquisa e, no decorrer e após o final do ano letivo de 2008, foram coletados os quatro últimos textos, totalizando um conjunto de nove

produções. Juntamente com esses textos, analisamos os textos da Proposta Curricular/ 2008, impressos em forma de cadernos, a saber:

- a) a proposta curricular, intitulada “texto básico”, dirigida a toda Rede Pública Estadual, incluindo portanto os professores;
- b) a proposta curricular de Língua Portuguesa EF/ EM, relacionada à parte específica dessa disciplina;
- c) a carta introdutória “da Secretária”, parte comum a todas as propostas curriculares de todas as disciplinas.

Após essa apresentação global do objetivo mais geral da pesquisa, de seus pressupostos teóricos gerais e do contexto geral da pesquisa, passamos à história da pesquisa e, em seguida, esclarecemos seus objetivos mais específicos e as perguntas que a guiaram.

A história da pesquisa

A situação de produção de minha pesquisa tem uma ligação muito forte com meu percurso profissional e com as questões de pesquisa que serão apresentadas e, por isso, vou discorrer brevemente sobre os motivos que me levaram a querer investigar como o trabalho do professor é representado ou configurado nos textos produzidos em situação de trabalho pelos próprios professores, em contraste com as representações construídas sobre o professor nos textos que veiculam prescrições educacionais.

Desde o meu ingresso na vida acadêmica, ou seja, desde a graduação com licenciatura em Letras (Português/Inglês), mantinha preocupação em compreender o porquê de as teorias que tanto estudava não condizerem com a prática educacional, que eu já vivenciava como educadora nesse início de formação profissional.

Sempre ouvia nos cursos de capacitação profissional e de formação continuada para professores que a qualidade da educação brasileira em relação ao ensino-aprendizagem tinha um nível muito baixo, porque nós, educadores, não

aplicávamos de fato as teorias e metodologias eficazes que nos eram “sugeridas”. Como professora de Ensino Fundamental e Médio, sempre me preocupei com a questão de colocar em prática tudo aquilo que aprendia em relação ao ensino-aprendizagem de meus alunos, mas nem sempre isso era possível. Muitas vezes me sentia frustrada ou sem respostas às minhas indagações, pois o que mais me perguntava era por que tais teorias não davam certo em nosso coletivo de trabalho, quando o discurso generalizante típico alegava que bastaria seguir essas teorias que tudo se resolveria.

Continuei a participar de cursos de formação continuada e, paralelamente, terminei a graduação, fazendo também um curso de especialização (Pós-Graduação – Lato Sensu em Literatura Contemporânea). Buscava aprender novas teorias, expandir meus conhecimentos para poder contribuir para a aproximação entre a teoria e a prática no que diz respeito ao ensino-aprendizagem e ao trabalho educacional.

Porém, mesmo com os cursos de capacitação e especialização para professores que fiz, não obtive as respostas que esperava encontrar no decorrer do meu trabalho como educadora. Foi então que procurei o Programa de Estudos Pós-Graduados (Stricto Sensu – nível Mestrado) na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Era uma chance de prosseguir os estudos e contribuir para a melhoria do meu trabalho educacional. Não sabia ao certo em que a Linguística Aplicada – LA poderia contribuir para o meu projeto de pesquisa, mas tinha conhecimento de que um dos campos da LA estava voltado ao estudo das relações entre linguagem e trabalho. Foi então que me interessei de fato por esse campo científico. Poderia assim me dedicar aos estudos voltados à LA e, ao mesmo tempo, desenvolver minha pesquisa na linha de linguagem e trabalho para tentar compreender o que levava as teorias voltadas ao ensino-aprendizagem, ou melhor, voltadas às metodologias aplicadas ao trabalho educacional postas pelos prescritores da Rede Pública a, muitas vezes, não produzirem bons resultados e, muitas delas, a sequer sair do papel.

A princípio, tinha em mente desenvolver uma pesquisa voltada para investigar a “inexistência de relação entre a teoria e a prática no ensino de produção textual”, mas, ao ter meus primeiros contatos e convívio com o grupo de pesquisa, passei a compreender que o trabalho do professor é muito mais complexo do que o distanciamento entre a teoria e a prática. Assim, comecei a perceber que o trabalho do professor não é apenas a simples realização e execução de teorias que nos são impostas, sendo, em vez disso, constituído por várias dimensões, devendo, por isso, ser reconhecido como um trabalho semelhante a outras atividades profissionais. Nesses termos, ele deve ser analisado e questionado para ser entendido em suas mais variadas dimensões, na medida do possível.

Em consequência, para uma melhor compreensão do trabalho educacional, resolvi investigar os conceitos de trabalho (geral) desde suas origens, com aportes das ciências sociais, por acreditar que o recurso a estudos de outras disciplinas das ciências sociais, como a Psicologia do Trabalho, e mais especificamente a Clínica da Atividade, a Ergonomia da Atividade e outras disciplinas que as atravessam poderia contribuir para a compreensão do conceito de trabalho e, no caso específico, do trabalho do professor.

A compreensão desses conceitos pode nos levar a compreender fatores internos e externos presentes em nossas atividades profissionais que interferem de maneira significativa em nosso agir em situação de trabalho. Por fim, essa apropriação de conhecimentos pode nos levar não só à compreensão de nosso trabalho, mas também a uma intervenção sobre muitas práticas que interferem direta e indiretamente nele. É importante salientar que o trabalho do professor não é organizado apenas por prescrições gerais e específicas (normas e determinações do sistema educacional), mas também é reorganizado por aqueles que o fazem (professores, gestão escolar etc.), pela organização coletiva que comporta prescrições, muitas vezes já incorporadas à atividade profissional, no tocante, por exemplo, ao modo como se deve executá-la ou realizá-la.

Assim, por considerar que a compreensão do trabalho educacional pode levar, pelo menos em parte, ao desenvolvimento de nosso agir, bem como, possíveis

intervenções sobre nossas práticas, e por reconhecer a importância da análise de textos (orais ou escritos) para a compreensão do agir humano nas relações de linguagem e trabalho, procuro responder às questões a seguir, segundo os pressupostos teóricos assumidos, que propõem como elementos constitutivos do trabalho do professor o sistema educacional mais amplo, o sistema de ensino, o sistema didático, o trabalho do professor, o professor, os objetos do trabalho docente, os outros aí envolvidos, os artefatos (materiais e/ou simbólicos), os instrumentos para o agir, as prescrições, as regras do ofício e outros elementos que poderão ser verbalizados por meio dos textos. Devemos recordar que esses elementos podem estar humanizados ou não em forma de actantes: agentes ou atores de um agir ou de uma ação conforme quadro teórico-metodológico que será explicitado no capítulo 2.

Perguntas de pesquisa

Em relação à Proposta Curricular/ 2008:

1. Quais são os elementos constitutivos do trabalho educacional que são tematizados?
2. Em que papéis sintático-semânticos esses elementos são colocados?
3. Como esses elementos são avaliados na e pela Proposta?

Em relação aos textos dos Professores:

1. Quais são os elementos constitutivos do trabalho docente que são tematizados?
2. Em que papéis sintático-semânticos esses elementos são colocados?
3. Como esses elementos são avaliados nos textos dos professores?

Organização da Dissertação

A dissertação se divide nos capítulos relacionados a seguir.

O primeiro capítulo apresenta os conceitos de trabalho em termos sociais, buscando resgatar a conceitualização de trabalho e sua importância. Traçamos um panorama histórico a fim de fazer um paralelo com os conceitos de trabalho do professor. No mesmo capítulo, é abordado o conceito de trabalho do ponto de vista ergonômico, discutindo-se alguns conceitos de estudiosos dessa área, para compreender melhor como o trabalho é realizado e representado no contexto social e como afeta o agir humano em sua complexidade. A partir desses conceitos, enfocaremos as discussões sobre a conceitualização do trabalho, apresentando a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado, com o objetivo de chegarmos a uma melhor compreensão do trabalho do professor, com aportes teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, juntamente com a Psicologia do Trabalho e o ISD. Apresentamos, ainda, as características dos textos prescritivos já detectadas por outros pesquisadores.

O segundo capítulo apresenta os princípios do ISD, sua importância, seus objetivos e a relação que estabelece entre o trabalho (agir humano), os textos e o trabalho do professor. Serão também apresentados os procedimentos em três níveis: organizacional, enunciativo e semântico, ao lado do conceito das figuras interpretativas do agir desenvolvidos no quadro do ISD, representados nos textos, o que nos permite fazer o levantamento das reconfigurações do agir (modos como o agir é re-organizado) verbalizadas nos textos analisados.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos de coleta e seleção dos dados e os procedimentos de análise adotados no quadro do ISD, assim como as questões propostas para o desenvolvimento das análises.

O quarto capítulo apresenta os resultados das análises dos textos da Proposta Curricular e dos textos dos professores-participantes. Apresenta também os resultados da comparação entre esses textos (Proposta e Professores).

Nas **considerações finais**, apresentamos uma síntese dos principais resultados das análises realizadas, indicando possíveis conclusões e contribuições de intervenção que esta pesquisa pode trazer para a melhor compreensão da complexidade do trabalho docente e para colaborar com outros trabalhos e pesquisas que focalizam o trabalho docente.

CAPÍTULO 1

O TRABALHO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL E ERGÔNOMICA

“Parece impossível que possamos ter uma definição de trabalho que possa abranger todas as suas formas de realização e que possa distingui-lo das outras atividades humanas”
(FREYSSENET, 1993).

Neste primeiro capítulo, abordaremos e discutiremos alguns conceitos de trabalho, considerando as modificações de suas formas de organização e as concepções de diferentes teorias das ciências sociais. Considerando o trabalho do ponto de vista ergonômico, a partir de algumas definições de como Daniellou (1996), Teiger (1992), Dejours & Molinier (1994), Terssac (1995), consideramos, ainda, alguns aportes de outro referencial teórico, o das Ciências do Trabalho, especificamente a Ergonomia da Atividade francesa (AMIGUES, 2002 e 2004; SAUJAT, 2002 e 2004), e a Psicologia do Trabalho, em especial a Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006; CLOT & FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2003, 2004), do ISD (BRONCKART, 2008; MACHADO & BRONCKART, 2009/ no prelo; BUENO, 2007; FILLIETAZ, 2004), bem como da Linguística Aplicada (BERBER SARDINHA, 2007). O objetivo desse levantamento não exaustivo é chegar a uma melhor compreensão da proposta de “uma concepção mais ampliada do trabalho do professor” (Machado, 2008), que vem sendo seguida pelos pesquisadores do Grupo ALTER da PUC/SP.

1.1 – A CONCEITUALIZAÇÃO DO TRABALHO

Conceitualizar trabalho é tratar de uma questão que envolve diversos campos disciplinares, uma vez que não cabe seguir uma concepção de senso comum. 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.

Entretanto, esquecemo-nos, muitas vezes, de que essas concepções sofreram profundas modificações e, que, assim, têm uma história intimamente relacionada à história sócio-econômica. Segundo Astrada (1968:32), o “trabalho”, desde os tempos mais remotos, sempre apresentou uma conotação negativa. *Trabajar (castelhano), travailler (francês), travagliare (italiano), tripaliare (latim)* são todos verbos com um mesmo sentido, derivados do substantivo latino “tripalium”, que designa um aparelho de tortura formado por três paus e usado para prender os condenados (gladiadores do circo romano e escravos).

Ainda segundo Astrada (1968:31-32), é Hegel, no campo da filosofia, o autor que mais vai influenciar a atribuição de um caráter positivo ao trabalho. O autor ressalta ainda que a teoria de Hegel vê o trabalho como atividade humana originária de um processo histórico, como meio de interação histórica e como resultado da ação do homem, como uma atividade construtiva da vida individual e social.

Completando essa linha de pensamento, segundo Bronckart (2008:93), o trabalho é uma forma de agir, ou uma prática, própria da espécie humana, que desenvolveu atividades coletivas organizadas, destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo, e que se tornaram “particularmente complexas e diversificadas”, sendo que algumas delas têm por objetivo “a produção de bens materiais”, sendo assim consideradas atividades econômicas. Nessas atividades econômicas, segundo Bronckart (2008:94), as tarefas particulares são atribuídas aos indivíduos (pela divisão do trabalho), fazendo com

que esse processo esteja “necessariamente associado a formas de organização social particulares, que implicam a emergência de *normas, de relações hierárquicas, de papéis e de responsabilidade atribuídas aos indivíduos*”. Porém nem sempre essas formas de atividades econômicas foram consideradas *um trabalho*.

Bronckart (2008:94) ressalta ainda que a atribuição de um significado específico a esse termo relaciona-se com a emergência do capitalismo industrial e da economia de mercado no Ocidente. De acordo com Billiard (1993 *apud* BRONCKART, 2008:94), isso se deu porque a atividade econômica estava “*encastrada nas outras relações sociais (relações de parentesco, políticas, religiosas etc.)* ou porque estavam naturalmente *incluídas nessas relações, que a determinavam totalmente e das quais ela era apenas um aspecto dentre outros*”, nas sociedades tradicionais. Assim, a atividade econômica progressivamente se distanciou dos outros *tipos de atividade e de relações sociais* com a emergência do capitalismo mercantil, e, posteriormente, com o industrial, de modo que se organizou, nas sociedades contemporâneas, em uma “*instituição não só autônoma, mas também dominante, que as outras instituições (principalmente as políticas) tentam regular e ou controlar*” (BRONCKART, 2008:94).

Bronckart (2008:94) ressalta ainda que a produção de bens nas fábricas e, posteriormente, nas empresas modernas, se organizou em função dos preços (dependentes da produção de mercado e da avaliação de ganhos necessários), fazendo com que essa produção se organizasse em diferentes *postos de trabalho* (empregos), que têm um custo conforme são propostos aos trabalhadores em troca de “retribuição”, ou seja, “*os indivíduos vendem sua força de trabalho e, assim, tornam-se trabalhadores assalariados*”.

Segundo Bronckart (2008:95), 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 por parte das empresas, preocupadas com a produtividade e a lucratividade. Essa análise do trabalho também gerou uma “*dualidade duradoura na concepção daquilo que é considerado como trabalho*”, pois, de um lado, teríamos os empregadores ou

conceptores nas empresas, que definiriam as condições de uma atividade econômica rentável, propondo modos de organização do trabalho em diversos setores (empregos e tarefas) e 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, 2008:95), 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 (2008:95), 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, 1927:23). 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. Entretanto, segundo Bronckart, esses procedimentos demonstram-se *“no mínimo brutais e unilateralmente descendentes”*, como se pode confirmar na própria obra de Taylor (1927:42-46).

Segundo Bronckart (2008:96), 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, 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 (RESCHE-RIGON, 1984 *apud* BRONCKART, 2008:96). 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, afirmando 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 (2008:96), 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, 2008:97)*. 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 (BRONCKART, 2008:97). 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, 2008:97). Como essa distinção tem um estatuto específico no âmbito da ergonomia, passamos agora a considerar os princípios mais relevantes dessa disciplina para o desenvolvimento desta pesquisa.

São vários os autores que julgam a ergonomia uma ciência jovem, de caráter interdisciplinar, cujos princípios teórico-metodológicos ainda estão de certa forma em consolidação. Por isso, seu objeto teórico e de ação, o trabalho, está longe de consenso entre os próprios ergonomistas ou entre o conjunto de pesquisadores que dela se apropriam. Na definição de Teiger (1992a, p.113), o trabalho “*é uma atividade finalística, realizada de modo individual ou coletiva numa temporalidade dada, por um homem ou uma mulher singular, situada num contexto particular que estabelece as exigências imediatas da situação*”. Segundo a autora, o trabalho não é uma atividade neutra, pois engaja e transforma aquele que a executa. Para ela (1992 a, p.114), o trabalho pode ser visto como uma atividade mediadora entre um sujeito e um contexto singular, a manifestação da interação entre o sujeito trabalhando e o seu ambiente *lato sensu*, representando cada um desses elementos a realidade, a materialidade do trabalho. Nessa perspectiva, dois aspectos se destacam:

1. A interação é compreendida em um sentido não linear (relação direta sujeito-contexto), em que o sujeito, ao agir diretamente ou indiretamente (mediação por artefatos) sobre o meio, pela atividade trabalho, é transformado por este em função dos efeitos e do resultado de sua ação.
2. Esta interação não se dá por estimativa, sendo guiada por objetivos que o sujeito estabelece com seu objeto de ação (finalidade), “cuja estruturação [...] dá sentido à interação e é resultado de um processo de apropriação do que foi prescrito pela organização de trabalho” (1992 a, p.114).

Teiger (1992a) ressalta ainda que o trabalho, para ergonomia, não é um conceito abstrato; pelo contrário, ele toma forma e mostra sua concretude, como um conceito “encarnado em um corpo”, marcado pela temporalidade e em um determinado contexto. Pelo fato de o trabalho “se encarnar em um sujeito singular”, essa atividade é interativa e transformadora, pois envolve e engaja o sujeito em toda sua totalidade, ou seja, seu corpo biológico, seu componente cognitivo, sua subjetividade, marcando o ponto de interseção entre a história singular e o sujeito com as relações sociais que ele estabelece com os outros. A autora complementa que o trabalho, em seu sentido mais amplo, é compreendido em seu ambiente, em suas condições, organizações e relações sociais, bem como no contexto sócio-econômico em que se insere e no âmbito de uma determinada atividade. Portanto, o trabalho, entendido do ponto de vista de sua “atividade real”, ou seja, situada, é o foco da abordagem ergonômica do trabalho.

Além disso, para Dejours & Molinier (1994, p. 61) “*O trabalho é uma atividade coordenada de homens e mulheres para responder ao que não está posto, desde o início, pela organização prescrita do trabalho*”. Terressac (1995:8) complementa, mostrando a relação entre o prescrito e o realizado:

O trabalho é uma ação coletiva finalística. É uma ação “organizada”, porque ela se situa num contexto estruturado por regras, convenções, culturas. É também uma ação organizadora, porque ela visa, não somente preencher as lacunas provenientes das imprecisões da prescrição, mas produzir um acordo, um espaço de ações pertinentes. É pela ação que se define, de forma interativa, o problema e a solução. É na ação que se operam as trocas de informações e que se constroem as formas de agir.

Do mesmo modo, Schwartz (1992: 101-110), por sua vez, ressalta:

O trabalho humano é lugar onde se opera uma dialética, portanto, um uso problemático de si mesmo e pode se definir talvez do seguinte modo: num primeiro registro, ele diz respeito aos antecedentes normatizando e antecipando a atividade (...) num segundo registro, ele comporta a insubstituível gestão das dimensões singulares da situação que marca na atividade cotidiana de trabalho os elementos variáveis, históricos de toda situação, sua não repetição integral.

Percebe-se que, de um lado, essas definições reforçam o caráter do trabalho como um objeto multidimensional e polissêmico, mas, por outro lado, nos permitem identificar um ponto de convergência, ou seja, uma preocupação com o trabalhador, ao demonstrar como sua atividade se desenvolve ou, como podemos dizer, como seria “a atividade real do sujeito”. Nesse sentido, é relevante o fato de a ergonomia francófona, desde os primeiros estudos, ter dado destaque à distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Os enfoques que marcam esse distanciamento mostram, segundo Terssac (1992), a “astúcia” dos trabalhadores para responderem às lacunas da organização do trabalho (DEJOURS, 1992).

Nas palavras de Teiger:

... existe na atividade qualquer coisa de irredutível a qualquer previsão, a qualquer prescrição, a qualquer regularidade stricto sensu. Neste sentido, a atividade é um compromisso a ser encontrado entre uma intenção inscrita numa história e num projeto e as solicitações e exigências, ao mesmo tempo, exógenas (provenientes do ambiente material ou relacional mais ou menos estável) (TEIGER, 1992 a, p. 117).

Nesses termos, o trabalho *prescrito*, ou *previsto*, refere-se à *tarefa* como uma *prescrição de objetivos* e procedimentos a serem realizados. Já o trabalho *realizado*, refere-se à tarefa que foi realizada segundo suas prescrições, porém o que mais nos chama à atenção é o *trabalho efetivamente realizado*, que segundo Clot (1999/2006), é chamado de *trabalho real*, pois a atividade de trabalho não se limita apenas ao que é realizado pelo indivíduo, mas também o que ele deixa de realizar, o que poderia ter feito, mas foi amputado de seu poder de agir, devido a impedimentos internos ou externos que acabam surgindo no percurso de sua atividade de trabalho (CLOT, 1999; CLOT & FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2004).

No campo dos trabalhos que abordam a temática da atividade de trabalho como combinação do trabalho prescrito e do trabalho realizado, vinculados com o trabalho real, estão os trabalhos e pesquisas desenvolvidas pela Clínica da Atividade iniciada por Yves Clot (1995, 1998, 1999), que tem relação com nossos

objetivos de pesquisa, que é o trabalho do professor, mantidas, é claro, as suas especificidades.

A Clínica da Atividade foi inspirada nos estudos sobre o trabalho, baseados na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Segundo Bronckart (2008:100), essa corrente aborda uma definição ampla de trabalho, tomando a atividade econômica, anteriormente discutida, assumida nas sociedades capitalistas, como atividade que tem como objetivo um aspecto que define como uma obrigação de *“reciprocidade a necessidade de contribuir por meio de serviços particulares para a existência de todos, a fim de assegurar a própria existência”* (Wallon, 1938:203 *apud* Bronckart, 2008). Além disso, essa corrente centra-se na contribuição da atividade do trabalho para a construção permanente das pessoas, em uma extensão do esquema de desenvolvimento vygotskiano, por considerar que as situações de trabalho são lugares coletivos que continuamente geram zonas *de desenvolvimento proximal*, e podem se desenvolver *em múltiplas formas de aprendizagem* (BRONCKART, 2008).

Dessa forma, a Clínica da Atividade concebe a realidade do trabalho muito além do que é visível. O *trabalho real* de um ser humano *“seria também o que é pensado, impedido e possível de ser feito*. Quanto ao *trabalho teórico e/ou prescrito*, essa corrente transpõe para o domínio do trabalho as *noções* de Bakhtin de gênero e estilo de discurso (CLOT & FAÏTA, 2000), propondo a existência de *gêneros profissionais*², *“definidos como tipos relativamente estáveis de atividade socialmente organizadas por um meio profissional”*. Esses gêneros (CLOT, 1999/2006) se constituem, ao mesmo tempo, como restrições e recursos para o agente e seriam incessantemente transformados e reestruturados *sob o efeito das contribuições estilísticas dos indivíduos ao trabalho*. Essas pesquisas mostram, de fato, que o estilo *“a forma de fazer”* do trabalhador permite um *“retrabalhar contínuo dos gêneros em situação”* (BRONCKART, 2008:101).

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

² Ver (Clot, 1999/2006, p.42-43).

profissional, como o são por exemplo as pesquisas sobre o trabalho docente do Grupo ALTER - PUC/SP, apresentadas a seguir, desenvolvidas por Bronckart (2008), Machado (2008), Machado & Bronckart (2009/ no prelo) e outros pesquisadores, como Saujat (2004).

1.2 – 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, destacamos as pesquisas 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, 2008:101).

Assim, a segunda fase de trabalhos sobre didática foi iniciada com o objetivo principal de 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,apud Bronckart, 2008:101), inúmeros trabalhos analisaram as “*intervenções do professor, sua atividade global e seus efeitos sobre o desenvolvimento das interações de aprendizagem*” (BROUSSEAU 1996; BRUN et al. 1998; PORTUGAIS 1998 apud BRONCKART, 2008).

Ainda 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*”³, 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. Baseado em diferentes pesquisas, 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* (SAUJAT, 2004:5). 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, segundo estudos de (CRAHAY & LAFONTAINE, 1994), além de revelar um “efeito professor”, relativo ao importante papel que desempenham os professores e suas formas de ensinar na produção dos resultados escolares (SAUJAT, 2004:6). Outras observações do autor 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” (GOOD, BIDDLE & BHOPHY, 1975).

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

³ Denominação dada no livro *O Ensino como Trabalho*, (MACHADO, 2004), em que foi publicada uma das pesquisas de Saujat sobre ambientes sociais que não apresentam condições de qualidade para se desenvolver uma atividade, e que muitas vezes são ignorados.

concepção interativa da eficácia do professor (BRESSOUX, 2001). Saujat (2004) enfatiza que isso 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”* (BRESSOUX, op.cit p.41). Recorrendo aos estudos de Tochon (2000), apresenta 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”* (TOCHON, 2000:130). Segundo Saujat (2004), o estudo desse vasto campo justifica o recurso a abordagens tanto cognitivas como fenomenológicas sociocognitivas ou sociocríticas de ensino. Por esse motivo, esses trabalhos distribuem-se em vários subtítulos, dos quais, em seu trabalho, nos apresenta uma visão breve sobre eles, que são: *“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”*⁴.

Após analisar vários tipos de pesquisas voltadas para o trabalho educacional, conclui que o objetivo dessas pesquisas 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*. Por isso, julga necessário que essas pesquisas sejam confrontadas com as ciências do trabalho, para que se possa construir uma visão mais interacionista, capaz de melhor compreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educativas, apoiadas *“nas relações dinâmicas entre os componentes internos e externos que envolvem o sujeito/situação/processo ou de compromisso e de pluralidade de lógicas de ação”* (ALTET, 2002 *apud* SAUJAT, 2004:19).

Tais trabalhos deveriam ser confrontados aos demais trabalhos de abordagem ergonômica, pois podem esclarecer o campo da análise do ensino,

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre esses estudos, ver Saujat, 2004,10-14.

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, procura abordar essa diferença que aparentemente não é notada em muitas pesquisas que se voltam ao estudo do trabalho educacional. Saujat (2004) ressalta que, mesmo havendo uma evolução das pesquisas em didática no campo do francês e da matemática, no que diz respeito ao trabalho do professor, 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*” (Leontiev, 1976, 1984 *apud* Saujat, 2004:28). 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*” (Leplat, 1997:4). 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 (DALIELLOU, 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, 1996:1). Já o *lado tela* (DANIELLOU, 1996) seria o que o autor conceitualiza como a própria história de vida do professor, que envolve seu corpo físico, toda 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 (1996:1), 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.

Como podemos perceber, os vários trabalhos citados têm a preocupação de reconhecer o “ensino como trabalho”. É importante ressaltar 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, podemos citar:

- Abreu-Tardelli (2006), que tomou um texto produzido em situação de trabalho de formação contínua, (especificamente na realização de um chat educacional) 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 (BRASIL, 1998d), 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 especificamente 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 (BRASIL/MEC, 1998e), 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.

Quanto ao aumento do número de pesquisas com textos produzidos pelos próprios trabalhadores, nelas pode-se verificar o reconhecimento de que é “*a sua própria voz que pode trazer mais conhecimento sobre seu trabalho*” (Machado & Bronckart, 2009/ no prelo). Quanto às situações de trabalho enfocadas, os textos analisados 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 (2008), em que a autora busca construir um conceito de trabalho do professor, segundo ela, operacional e provisório, a partir das seguintes definições:

a) É uma atividade **situada**⁵, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo;

b) é pessoal e sempre única, [uma atividade] que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, etc.;

c) mas que é ao mesmo tempo, **impessoal**, pois se encontra com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico [...]

d) 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 [...];

⁵ Grifos da autora.

e) é também **interacional**⁶, 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;

f) é **interpessoal**, porque envolve interação com vários outros indivíduos presentes ou não, na situação de trabalho.

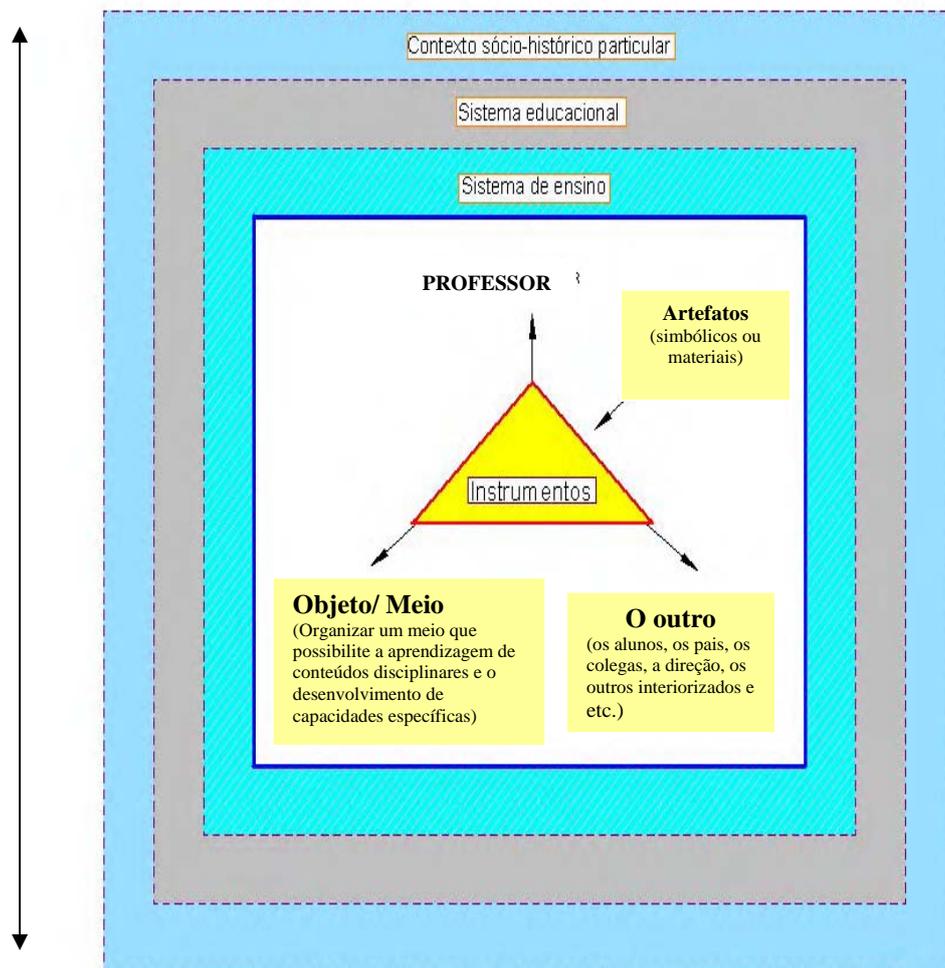
g) é **transpessoal**, no sentido de que também é guiada por modelos do agir⁷ específicos de cada ofício, sócio-historicamente construídos pelos coletivos de trabalho”;

h) 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 (Machado, 2008:91-92).

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.

⁶ Grifos da autora, assim como nos demais termos (interpessoal, transpessoal, conflituosa)

⁷ Termo utilizado pelo ISD e que será abordado no segundo capítulo.



Quadro 1 - ESQUEMA DO TRABALHO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Por esse esquema, 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 (materiais ou simbólicos) construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados (2008:92-93).

No nosso caso, vemos o trabalho do professor do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, inserido neste contexto maior (contexto sócio-histórico particular), regido pelo Sistema Educacional, que, por sua vez, rege o

Sistema de Ensino, e assim, o trabalho do professor é regido por esses elementos. O sujeito seria, neste esquema, o “Professor”, que dispõe de artefatos (materiais e simbólicos) que só se transformarão em instrumentos se aqueles forem apropriados por ele ao organizar meios que possam levar o aluno ao conhecimento e ao desenvolvimento, não se esquecendo que, nessa esfera, estão os outros elementos (interactantes) que interferem direta e indiretamente em seu trabalho.

A autora nos chama a atenção para o seguinte fato: nesse esquema, não é considerado que o objeto do trabalho do professor seja algo como “auxiliar o aluno a se tornar em um cidadão crítico ou responsável”, ou “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno”, que algumas vezes têm sido propostos pelas prescrições institucionais ou por pesquisas das Ciências da Educação, pois 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.

A autora ressalta ainda que, ao considerarmos que o objeto é, de fato, *“criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos específicos das diferentes disciplinas e o desenvolvimento de capacidades específicas”*, não podemos dizer que o trabalho docente se *limita apenas aos limites de uma sala de aula*, pois o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação, e isso acontece fora desse espaço escolar (Machado, 2008:93).

Desse modo, Machado considera que, para o professor desenvolver de forma plena seu trabalho, obtendo efeitos positivos para si mesmo, é necessário que ele possa:

- Ter 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.

- Reelaborar as prescrições também de acordo com as representações que mantêm sobre os *outros interiorizados* e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir.
- [...] escolher, manter ou reorientar seu agir de *acordo* com as necessidades de cada situação.
- [...] além disso, apropriar-se de artefatos, transformando-os “*por si e para si*”, quando os considera úteis e necessários para seu agir.
- Selecionar instrumentos adequados a cada situação.
- Servir-se de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho.
- Encontrar soluções para conflitos e impedimentos dos mais diversos que aparecem em sua atividade de trabalho.

Trabalhos como os de Machado (2008) reforçam, por exemplo, o que Saujat (2004:19) afirmou em sua pesquisa: que, nos últimos anos, tem surgido estudos que colocam que é preciso “*construir um ponto de vista mais interativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais*”. Essa afirmação vem também ao encontro do que ressalta Amigues (2002, 2004), quando afirma que o trabalho do professor é muito mais complexo, indo além de uma “*mera relação com o aluno ou com o contexto a ser transmitido*” a este, pois se examinarmos a organização escolar e o trabalho de ensino, 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 (2003) 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 de Machado (2008), o trabalho do professor se constitui de vários elementos (expostos no Esquema 1.). 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). Vejamos mais atentamente o papel das prescrições neste último trabalho.

Segundo Bueno (2007:41), 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, 2007:41).

Já Fillettaz (2004b: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 (2004b:177) 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, por exemplo, em frases como: “A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) **deve ser** a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos [...] (Proposta Curricular/2008).

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, como por exemplo “*Enviaram-nos primeiramente um jornal, que se destinava a uma ‘recuperação’ de conteúdos*” de nossos alunos”.

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, Fillietaz (2004b) propõe a partir desses níveis a seguinte classificação:

- Textos procedimentais: quando houver os procedimentos no nível do conteúdo: Ex: *“É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social”* (Proposta Curricular de Língua Portuguesa, p.43).
- Textos prescritivos (propriamente ditos): quando houver a formulação de prescrição no nível lingüístico: Ex: *“Os critérios para articular os conteúdos e as competências do estudo da língua no Ensino Médio **devem ampliar, necessariamente, os estudos desenvolvidos no Ensino Fundamental II**”* (Proposta Curricular de Língua Portuguesa, p.38).
- Textos prefigurativos: quando houver a prefiguração do agir futuro. Ex. *“Este é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe”* (Proposta Curricular de Língua Portuguesa, p.15).

Como podemos observar, apesar de não termos muitas pesquisas que distinguem esses níveis de organização textuais, pode-se afirmar, seguindo Fillietaz, 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 (2007:48), 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 também 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, 2005:187)

Os autores, ao analisarem textos oficiais produzidos por instâncias governamentais educacionais⁸, 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, 2001:11-21). Os autores ressaltam que, apesar do caráter variável da configuração desses textos, eles apresentam três propriedades enunciativas centrais postuladas por Adam (2001:22-23):

- 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;

⁸ Os textos analisados foram: partes de dois documentos oficiais “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/SEF, 1998) e o documento “Les objectifs d’apprentissage de l’école primaire genevoise” (Direction de l’Enseignement Primaire, 2000), editado pelo governo do estado de Genebra (Suíça).

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 (ADAM, 2001:22-23 apud BRONCKART & MACHADO, 2005:187).

Machado & Bronckart (2005:189), complementam ainda com as características enumeradas por Paveau (1999).

- 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*” (Paveau, 1999:13).

- 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 (PAVEAU, 1999:19) “*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 distinguir 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. Assim, 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.

Além de pesquisadores do Grupo ALTER – LAEL pertencentes à PUC-SP, alguns pesquisadores da Linguística Aplicada desta Universidade desenvolvem pesquisas ligadas a essa temática da educação. Dentre eles, destacamos o Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, que desenvolveu uma pesquisa com base nas “Teorias da Metáfora” (Berber Sardinha, 2007), apresentando outras formas de interpretação do trabalho docente. Nessa obra, o autor nos traz as “Metáforas da Escola”, em que

mostra que as metáforas estão presentes e nos revelam conceitos e modos de “*pensar influentes e recorrentes em várias esferas do campo do ensino e aprendizagem*” (2007:63). Ao abordar o conceito de “metáforas conceptuais”, afirma que estas “*licenciam ou motivam*” as expressões metafóricas. Segundo o autor, sem esse licenciamento ou motivação, as expressões metafóricas não teriam sentido imediato, aparente, como por exemplo, a metáfora conceptual “bom é para cima”, “bom é novo” que são facilmente compreendidas dentro de nosso contexto social. Ao abordar as “Metáforas da Escola”, mostra que o professor desempenha diferentes papéis do tipo: “professor como depositante”, em que a educação se torna um ato de *depositar*; “professor como operário ou entregador”, discurso esse presente na fala dos alunos que reclamam do professor de ensinar “correndo” para dar conta dos conteúdos ou das tarefas; “professor como jardineiro”, que oferece as condições para que os alunos *creçam* e se *desenvolvam*; e outras como “professor como showman”, que, segundo essa metáfora, o professor conta piadas e é engraçado” (BERBER SARDINHA, 2007:67-78). Como vemos, há várias formas de interpretar o trabalho docente com objetivo de compreender sua complexidade e importância dentro da esfera educacional que, muitas vezes, não dá a devida importância a esse trabalho.

1.3 – Considerações finais

Assumimos, a partir do levantamento feito aqui, que o conceito de trabalho tem uma dimensão histórica e que a própria história humana não existiria sem o trabalho, ainda que não tenhamos dele uma definição consensual. Na verdade, o trabalho, por ser uma atividade complexa, assume um caráter multidimensional e polissêmico, intimamente ligado à linguagem e, tal como esta, não pode ser apreendido de maneira absoluta.

Vimos também que os conceitos de trabalho, segundo a Ergonomia, nos ajudam a chegar a uma concepção mais ampla do trabalho humano, no nosso caso, o trabalho do professor, permitindo uma melhor compreensão do agir humano em situação de trabalho. Nesses termos, vimos 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 se opõe a concepções vigentes em que 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 mero agente, podendo até perder sua identidade profissional, o que, em alguns casos específicos, pode levá-lo a desistir de seu agir.

Ressaltamos também que, como mostram Bronckart & Machado (2009 - no prelo), toda essa complexidade 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 de compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os *próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas*.

Quanto aos elementos constitutivos do trabalho do professor, destacamos o próprio professor, o objeto de seu trabalho, os outros (incluindo o coletivo de trabalho, os artefatos, os instrumentos como as prescrições ou as regras do ofício), elementos que nos permitem analisar com maior profundidade os aspectos explícitos e implícitos do trabalho docente, no nosso caso, as particularidades que possam aparecer nos textos produzidos pelos próprios professores em relação às determinações e ao cumprimento da Nova Proposta Curricular/2008.

No próximo capítulo, apresentaremos a perspectiva teórica global do Interacionismo Sociodiscursivo, que é central para a análise e interpretação de nossos dados.

CAPÍTULO 2

Uma perspectiva teórica global do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD e de sua relação com o trabalho e o agir

“[...] a atividade do trabalho é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo”. (Machado, 2008).

Neste capítulo, apresentaremos dados sobre como o Interacionismo Sociodiscursivo - ISD foi desenvolvido, sua caracterização e seu quadro teórico-metodológico, bem como alguns de seus conceitos básicos e procedimentos de análise no referente à sua relação com o trabalho e o agir. Essa vertente teórica será apresentada aqui em três seções: a primeira abordará seu quadro teórico (fundamentos); a segunda apresentará os procedimentos de análise do agir humano nos e pelos textos; e a terceira tratará do levantamento das figuras do agir (apresentadas em pesquisas por aqueles que tomam o ISD como quadro teórico de base).

Em nossa pesquisa, encontramos, nos textos produzidos pelos próprios professores, (re-) configurações de seu agir no trabalho. Para identificá-las, recorreremos a um quadro teórico-metodológico que nos permite, mediante a análise dos textos, compreender esse agir representado (configurado) nos textos, o quadro proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual tem desenvolvido uma teoria sobre o *“funcionamento e o desenvolvimento humano em que o agir e a linguagem a ele associada desempenham um papel fundamental”*, fornecendo-nos ainda produtivos procedimentos de análise de textos (BUENO, 2007:53).

O ISD foi desenvolvido inicialmente por Jean-Paul Bronckart em conjunto com pesquisadores de diversas disciplinas (Ciências da Educação, Psicologia, Filosofia, Linguística, Filologia), integrantes do Departamento de Didática de Línguas

da Universidade de Genebra, em seguida, por seu grupo de pesquisa LAF¹ e, atualmente, conta com as contribuições de pesquisadores brasileiros dos grupos ALTER-LAEL, ALTER-GE, e outros pesquisadores de outras universidades já citados na introdução desta pesquisa.

2.1 – O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ISD

O quadro teórico-metodológico do ISD está fundamentado em uma visão de desenvolvimento humano baseado nas obras de Spinoza (1677/1954), de Marx (1845/1951) e nos princípios de Leontiev, Luria e principalmente de Vygotsky, rejeitando os princípios teóricos do behaviorismo. Entretanto, o ISD não se caracteriza como uma corrente propriamente linguística, filosófica, psicológica ou sociológica, mas sim como uma corrente do que se pode chamar de **ciência do humano** (Bronckart, 2006), cuja abordagem transdisciplinar dos fenômenos humanos busca subsídios em diversas disciplinas. Com esse objetivo, a abordagem do ISD filia-se ao movimento do *interacionismo social*, considerando-se uma de suas variantes. Para Bronckart (1997/2003: 21), a expressão Interacionismo Social designa uma posição epistemológica na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas que consideram “*as propriedades específicas das condutas humanas como sendo resultado de um processo histórico de socialização, possibilitada pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos*” (BRONCKART, 1997/2003: 21).

Entretanto, o ISD distingue-se do Interacionismo Social ao assumir que a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas. Em razão dessa importância dada à linguagem, sua formulação envolve um componente “discursivo” (BUENO, 2007:53) reconhecido na designação “sociodiscursivo”.

¹ O LAF conta com a colaboração dos seguintes pesquisadores: BARBIER, J.-M; BOTA, C.; CIFALI, M.; BULEA, E; DESCHOUX, C.-A; DURAND, M.; FILLIETTAZ; FISTALON, I; PLAZAOLA GIGER, I; e outros.

Uma ideia fundamental do interacionismo, segundo Bronckart (2008:110), é a de que a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva *dialética e histórica* ou, em suas palavras, em uma perspectiva que implica um “*necessário viés dialético*”. O autor afirma que isso significa que não se pode conceber a genealogia humana em termos de uma linha direta e contínua (Piaget), mas sim em termos de uma “*linha indireta ou descontínua*”. Ressalta também que as capacidades biológicas da espécie humana possibilitariam as atividades coletivas com o uso de instrumentos e que, para a organização dessas atividades, foi “*necessária a emergência de produções languageiras*”. Essas atividades gerais e suas contrapartes languageiras, por sua vez, deram origem a um “*mundo de fatos sociais e de obras culturais, que se superpôs ao meio físico, e a reabsorção dos elementos desse mundo por organismos particulares levou à construção de um funcionamento psíquico consciente*”. O autor ressalta que é preciso rejeitar toda concepção essencialista do ser humano e analisar cientificamente as suas capacidades de uma perspectiva *genealógica*.

Bronckart (2008) nos 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 desta como *instrumento* propriamente humano.

Assim, Bronckart (2004b), 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 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, 2008:56). 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. E 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 (2008:22), 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 (2007:57), ao retomar esses pressupostos, ressalta que essa abordagem nos 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 que o indivíduo tome uma decisão que certamente será decorrente de um processo conflituoso. Assim, segundo a autora, 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 (2004b), 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 Ricoeur, o ser humano encontra-se em constante conflito perante sua *inquietaude 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, 2004:36).

Bronckart (2004b: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 (2004b), 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 (2006:212), 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 seqüência 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 múltiplas e diferentes significações. Diante desse problema, Bronckart (2006: 212) 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: Ex.: “[...] *Eles gostaram tanto de alguns temas que fizeram debates*” (Prof.^a Lucy). E o termo ação é usado para designar um agir implicado em dimensões motivacionais e intencionais no nível individual: Ex.: “*Antes de iniciar a aula, resolvi visar a apostila dos alunos para ter certeza de que todos haviam cumprido a tarefa de casa*” (Prof. Leon).

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:

Ex.: “*tendo a frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco*” (Proposta Curricular). Temos ainda o termo ator, que é usado para designar um actante a que são atribuídos motivos, capacidades, intenções de agir: Ex.: “*Li, reli, refleti, participei de debates formais e informais e nada me convenceu a segui-la*” (Prof. Leon).

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, e o ISD nos propõe esses procedimentos. Ao assumir esses pressupostos, o grupo ALTER 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/ no prelo). Observaram que um desses procedimentos, seguindo o raciocínio de Bronckart (2004 a), 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, um texto produzido por alguém para acusar o outro construiria a *figura interpretativa do agir* desse acusado, em que se explicitariam 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. Com empréstimos de conceitos vindos das ciências do trabalho, chegaram a

conceitos de trabalho (expostos no capítulo anterior) 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 a) 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:

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 didático².

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, no prelo/ 2009; Bueno, 2007; Mazzillo, 2006; Tognato, 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 que elencamos a seguir, referentes à identificação do contexto de

² Para maiores esclarecimentos, ver Machado & Bronckart (2009/ no prelo).

produção dos textos, e vinculado com à organização das análises textuais em três níveis (organizacional, enunciativo e semântico), que apresentamos na próxima seção:

A **identificação do contexto de produção** dos textos antes das análises, leva em consideração cinco aspectos:

- 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;
- O *suporte* em que o texto é veiculado;
- O *contexto linguageiro imediato*, isto é, os textos que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- O *intertexto*, isto é, o (s) texto (s) com o (s) qual (is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
- 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 (cf. Bronckart, 1997).

Quanto à necessidade de se levantarem características do “suporte e do contexto linguageiro imediato”, sabemos que uma mesma temática pode ser abordada de diferentes modos quando veiculadas em suportes diferentes. Como exemplo disso, podemos citar a pesquisa de Barbosa (2009), que se volta para crônicas divulgadas na mídia impressa em dois suportes diferentes. Em um deles, os escritores escrevem crônicas para uma determinada revista semanal, voltada para o público em geral; já no segundo caso, têm-se crônicas (contexto original) a serem publicadas em uma revista dirigida especificamente a professores, e que aparecem acompanhadas de “exercícios de reflexão” a serem feitos por estes. A autora ressalta que, nas crônicas das revistas semanais, encontramos “modelos para o agir docente” que se aproximam do cotidiano dos professores, apresentando *formas de agir verossímeis* para os dias atuais. Já nas crônicas da revista para professores, constroem-se *modelos de agir idealizados*, às vezes *referentes a épocas passadas*, em situações *completamente diferentes das atuais*. Quanto a isso Machado & Bronckart (2009/ no prelo) concluem que:

A interpretação da função dessa idealização só pode ser adequadamente feita se considerarmos o suporte em que essas crônicas são veiculadas (revista para professores) e o seu contexto linguageiro imediato (“os exercícios de reflexão”), que nos auxiliam a compreender que os modelos de agir docente nelas construídos, mesmo que ultrapassados, são os modelos valorizados pelos editores da revista, que buscam que os professores os assumam (Machado & Bronckart , 2009/ no prelo).

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 foi através da análise do *intertexto*³ 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:** pessoa (s) que recebe (m) concretamente o texto;

³ A análise desse *intertexto* refere-se ao levantamento das “instruções dadas para a produção desses projetos e dos textos discutidos nas aulas do curso de formação” (Machado & Bronckart, 2009/ no prelo).

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/ no prelo), 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 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/ no prelo).

2.2. – OS TRÊS NÍVEIS DE ANÁLISE TEXTUAL

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

2.2.1 - 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.

Em relação ao plano geral dos textos e às sequências, Adam (2006:174) 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” (2006:174). 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), cotextuais (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 a) ou aos elementos constitutivos do trabalho do professor.

Entretanto, segundo Machado & Bronckart (2009/ no prelo), o trabalho de identificação do **plano global e das sequências** não deve acabar aí. “*É necessário ainda interpretar o conjunto dos resultados*”. 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*” e, ao mesmo tempo, “*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 “*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/ no prelo).

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* (BRONCKART, 1997)”. Além disso, MACHADO & BRONCKART (2009/ no prelo) 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), eles são os mesmos já explicitados em inúmeros trabalhos de Bronckart

(1997) e de outros pesquisadores que assumem o Interacionismo Sociodiscursivo como sua base teórica central. 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. Ex:

“É segunda. Mais um dia começa. Há sempre um prazer em recomeçar e esta semana, para mim, é especial. [Nós]⁴ Daremos continuidades aos estudos da obra de Pe. Antonio Vieira e o Barroco em Portugal. Aliado aos objetivos referentes à matéria de literatura, [eu] quero também relacionar os Sermões de Vieira com os estudos que fazemos em Redação [...] (Prof. Leon).

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 você genérico que remete aos pólos 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. Ex.: *“Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem”* (Proposta Curricular).

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. Ex: *“Iniciei a aula conferindo a leitura que pedi sobre o*

⁴ Inserção do pesquisador.

Sermão do Bom Ladrão. Poucos não haviam lido. A discussão sobre a obra foi um sucesso” (Prof. Leon)

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, disjuncto do momento da interação. Ex:

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender (Proposta Curricular).

Segundo Machado & Bronckart (2009/ no prelo) 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 “a repetição de uma mesma unidade lexical, seu apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não têm o mesmo valor”. Como exemplo, podemos observar os diferentes sintagmas utilizados para designar o “professor”:

*O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola com vida cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido, ao se aprender a aprender. Nessa escola, **o professor** não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é **o parceiro** de fazeres culturais, **aquele** que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária (Proposta Curricular, p.13).*

Os autores ressaltam 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 que podemos chamar de “fiéis” podem trazer novos significados, afirmando 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/ no prelo) também alertam que mesmo a ausência de coesão deve ser interpretada em relação ao agir languageiro que se desenvolve, como no caso da pesquisa de Abreu-Tardelli (2006), em que a falta de coesão nas interações entre mediador e professores “on-line” marca um agir languageiro 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 (2006:118), 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 (caso dos *enumerativos, dos marcadores de mudança de tópico e dos marcadores de ilustração e exemplificação*). 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 (cf. DUCROT, 1980 apud MACHADO & BRONCKART, 2009/ no prelo). 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.

2.2.2 - 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/ no prelo), 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, como no caso 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.

Os autores afirmam que isso se faz exatamente por meio da construção de dois planos enunciativos, um encaixado no outro, “*com um ‘eu’ referente a um enunciador da interação com o pesquisador e um outro ‘eu’ referente a um enunciador da interação com os alunos*”. Além disso, segundo os autores, 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/ no prelo): “*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”. Para identificar essas vozes, é preciso recorrer a diferentes tipos de inserção de discursos relatados (discurso direto e indireto) e outros índices de inserção (Authier-Revuz, 1984), como as aspas, as diferentes formatações, os jargões etc. Segundo Machado & Bronckart (2009/ no prelo), 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 (DUCROT, 1973,1980). Segundo Machado & Bronckart (2009/ no prelo), a ocorrência dessas últimas é uma das características centrais dos textos das instâncias governamentais, *“dado que seu movimento argumentativo habitual parte da negação de uma voz anterior pressuposta, cuja fonte nunca é nomeada, para a afirmação da voz do autor do texto”*. Ex.:

*A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, **porém**, essa tática descentralizadora mostrou-se ineficiente. **Por esse motivo**, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo (Carta da Secretaria/ 2008).*

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. 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 lei 9394/1996! refere-se à Lei de Diretrizes e Bases – LDB da Educação Nacional*”. A partir dessas considerações, os autores assumem que a identificação da ausência ou da ocorrência desses modalizadores e a análise de seus valores nos permitem identificar:

- A posição das instâncias enunciativas mobilizadas sobre o conteúdo do enunciado inteiro: “*Estou **achando difícil** lidar com o desinteresse de alguns alunos com relação ao jornal*” (Prof.^a Lucy).
- O modo como as representações construídas nas proposições são postas, isto é, como sendo inegavelmente verdadeiras, ou possíveis, ou obrigatórias etc. Ex.: “*É **público**, no meio docente paulista, que vários projetos governamentais relacionados à educação têm um fim deplorável*” (Prof. Leon).
- 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). Ex:

*O primeiro texto para a 7ª série é longo, achei um pouco cansativo, e o assunto não interessou muito aos meus alunos. Também surgiram muitas dúvidas na sala de aula o que **me fez perceber** que se eu não retomar os conceitos antes, eles não entenderão.*

- Diferentes relações construídas entre os interactantes por meio do uso de modalizadores diferentes: por exemplo, no caso dos modalizadores deônticos, constrói-se uma relação hierárquica que coloca a instância enunciativa em posição superior à do destinatário. Ex.: “*Os gestores, como agentes formadores,*

devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos” (Proposta Curricular).

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. Ex:

*Hoje falamos sobre os elementos da narrativa e eu **tentei motivar** os alunos dispersos fazendo as perguntas para **eles**, mas **fiquei terrivelmente frustrada**, pois não obtive nenhuma resposta*(texto1, Profª Lucy).

Finalmente, segundo os autores, a análise de adjetivos 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, ao lado dos critérios que as orientam, avaliações essas que colocam em cena o debate social que se trava sobre o trabalho do professor e sobre diferentes actantes. Ex:

Atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo **importante**. Ao longo do tempo, porém, essa tática **descentralizada** mostrou-se **ineficiente**. Por esse motivo, propomos agora uma ação **integrada e articulada**, cujo objetivo é organizar **melhor** o sistema educacional de São Paulo (Carta da Secretária/ 2008).

2.2.3 - 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 & Bronckart (2009/ no prelo), 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.

Em primeiro lugar, é feito um levantamento das ocorrências de cada elemento do trabalho do professor presentes no texto, e depois a comparação entre essas ocorrências, localização e seleção de segmentos de texto nos quais elas se encontram. Em seguida, desenvolvem-se análises sintático-semânticas das orações

em que elas se encontram e, por fim, a 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 para eles a partir dos dados coletados nas pesquisas, de acordo com o processo que cada verbo e cada modalização codificam (cf. MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007 e MACHADO & BRONCKART, 2009/ no prelo). Assim, teríamos:

- Verbos ou nomes que codificam um agir não linguageiro, físico, como os que indicam gestos e movimentos corporais. Ex.: “*A cada grupo que **me aproximava**, notava que as discussões não cessaram. Não seguiam a minha orientação de resolver os exercícios escritos, contudo essa atitude me deixou contente*” (Prof. Leon).

- Verbos ou nomes que codificam um agir com um instrumento simbólico ou material. Ex.: “***Fiz** um esquema na lousa, e como já era de se esperar, alguns alunos que sentam na frente participaram bastante e outros ate fingiam prestar a atenção*” (Prof. Leon).

- Verbos ou nomes que codificam um agir linguageiro 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. Ex.: “***Resumi** a obra ‘A hora da Estrela’ e, no desfecho, um aluno **disse**: - Não disse que essa ucraniana é louca*”? (Prof. Leon).

explicando a necessidade de cumprir a tarefa de casa” (Prof. Leon).

c) os que codificam uma reação linguageira do professor a um agir dos alunos. Ex.: “*Alguns alunos **alegaram** falta de tempo, e outros **disseram** que haviam esquecido e eu **bati** o martelo: cancelei a exposição*” (Prof. Leon).

Ressaltamos ainda que os verbos podem ser classificados de acordo com o tipo de operação linguageira atribuída ao actante-enunciador: verbos referentes às operações de contextualização, verbos referentes às operações de textualização e verbos referentes às operações de responsabilização enunciativa (MAZZILLO, 2006; BUENO, 2007; MACHADO & BRONCKART, 2009/ no prelo):

a) Verbos ou nomes que codificam processos mentais (pensar, acreditar etc.). Ex.: “**Espero** que o governo reveja essas questões de sua proposta curricular. Repensada, poderemos usá-la sem problema algum” (Prof. Leon).

b) Sintagmas verbais que codificam uma atribuição de capacidades ao professor. Ex.: “*Hoje em dia o professor **tem que ser** psicólogo, **tem que ser** pai, mãe, médico, etc.*” (Prof.^a Jéssica).

c) Sintagmas verbais ou nominalizações que codificam a construção de instrumentos para o agir do professor. Ex.: “**Passei a ajudá-los** com as palavras mais difíceis **trazendo** para a sala **um vocabulário básico** para cada texto” (Prof.^a Lucy).

Como podemos observar, seguindo Machado & Bronckart (2009/ no prelo), com os resultados de todas essas análises podemos chegar a detectar as (re-) configurações construídas sobre o trabalho do professor e sobre o próprio professor, ou em outros termos, às figuras interpretativas do agir construídas nos e pelos textos, como veremos a seguir.

2.3 - AS FIGURAS INTERPRETATIVAS DO AGIR CONSTRUÍDAS NOS E PELOS TEXTOS

Como já vimos no início deste capítulo, segundo Ricoeur, “interpretar um texto seria, principalmente, interpretar as figuras interpretativas da ação (do agir) nele contidas”, interpretando ainda a ação humana. Além disso, é na linguagem, por meio das figuras interpretativas, que se constrói a interpretação do agir. Por isso, passaremos agora a apresentar e identificar essas figuras propostas pelo ISD, começando pelas identificadas por Mazzillo (2006).

A autora realizou uma pesquisa com a análise de diários de aprendizagem, escritos por pesquisadores que são também professores de línguas, sobre o trabalho de um professor de línguas de cujas aulas eles participavam, na qualidade de alunos. Foi detectada a recorrência de três figuras do agir, nomeadas “agir linguageiro, agir com instrumento e agir cognitivo⁵”. Essas figuras estão no nível da unidade de análise da oração considerada em seu aspecto sintático-semântico. Ao mesmo tempo, Bueno (2007) ressalta que nas figuras de ação detectadas por Bulea e Fristalon (2004) e Bronckart, Bulea e Fristalon (2005), Bulea (2006), Abreu-Tardelli (2006) e Lousada (2006), a unidade é o segmento discursivo composto por várias orações ou períodos.

Assim, Bueno (2007) acredita que a identificação dos dois tipos de figuras (do agir e da ação) pode apontar muito mais detalhes da análise do trabalho do professor, pois acredita que essa identificação pode nos ajudar a compreender tanto **o modo de dizer o agir pelo enunciador** encontrado em segmentos discursivos (exemplo: *“Apesar dos momentos difíceis que tive, de parar tudo para ouvir as reclamações dos alunos, percebi que eles evoluíram, melhoraram, começaram a identificar estruturas que antes não reconheciam. Sinto-me orgulhosa”* – Prof.^a Lucy), como **o modo de agir de qualquer actante** mencionado em oração pelo enunciador

⁵ Preferimos utilizar aqui “processo cognitivo” em vez de “agir cognitivo”.

(exemplo: *“Meus alunos reclamam, pois não têm conhecimento suficiente para um vocabulário tão difícil”* – Prof.^a Lucy).

Ao finalizar este capítulo, lembramos que foram discutidos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD, em relação ao trabalho e o agir, adotados por nós, pois acreditamos que a importância de se discutir textos na construção das interpretações e avaliações sobre o agir pode nos servir de norteadores ou reguladores do agir humano, seja ou não em situação de trabalho. Verificamos também que podemos analisar esses textos para identificarmos como as formas de agir estão sendo neles tematizadas e/ou avaliadas.

No próximo capítulo, apresentaremos e discutiremos os procedimentos metodológicos que conduziram nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os procedimentos metodológicos que guiaram este estudo, detalhando os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados. Para tanto, o capítulo foi dividido nas seguintes seções: contexto da pesquisa, procedimentos de coleta e seleção dos dados, perguntas de pesquisa e procedimentos de análise.

3.1 – CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no período inicial de implementação da Nova Proposta Curricular/2008 da Secretaria do Estado de São Paulo, na época dirigida pela Secretária Maria Helena Guimarães de Castro, que foi assessorada por uma Equipe dividida em três setores: Execução, Gestão e Apoio. Essa implementação estendeu-se de fevereiro a dezembro/2008 e, a partir de 2009, essa proposta tornou-se o Currículo Oficial do Estado. É importante ressaltar que essa medida da Secretaria (implementação de um novo currículo) faz parte das dez metas do Governo do Estado de São Paulo (Governo Serra)¹.

O setor responsável pela Execução da Proposta é liderado pela Prof^a Maria Inês Fini, ao lado dos professores Guiomar Namó de Melo, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes e Ruy Berger. No setor de Gestão, temos como responsáveis a Fundação Carlos Alberto Vanzolini; o presidente do Conselho

¹ As dez metas encontram-se na íntegra nos anexos II desta dissertação.

Curador, Antonio Rafael Namur Muscat; o Presidente da Diretoria Executiva, Mauro Zilbovicius; o Diretor de Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação, Guilherme Ary Plonski; foram Coordenadoras Executivas de Projetos Beatriz Scavazza e Ângela Sprenger. No Setor de Apoio, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) e a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação).

Vivenciei todo esse movimento histórico-social, em que a Educação Básica de Ensino do Estado de São Paulo estava sendo reformulada, como professora e como professora-coordenadora da área de Língua Portuguesa de uma das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino. Assim, tal como os outros profissionais da educação, pude participar e acompanhar todas as mudanças e determinações decorrentes do novo plano de ensino governamental, mais especificamente da Nova Proposta Curricular/2008, que chegou de forma súbita, causando surpresa a todos nós.

Para uma melhor compreensão dos motivos da escolha desse documento oficial, a Nova Proposta Curricular/2008, como objeto de estudo, de sua importância e influência sobre o trabalho do professor, descrevo a seguir o modo como ela nos foi apresentada pela Secretaria da Educação.

A SEE, para implementar essa nova proposta, tomou algumas medidas prévias. A primeira foi a elaboração e divulgação de dois documentos para orientar todos os profissionais da educação:

- I- Documento de esclarecimento da proposta curricular: seus objetivos, suas metas e o currículo proposto¹.

¹ Documentos disponíveis no site da Secretaria da Educação:
www.saopaulofazescola.sp.gov.br

- II- Documento que trata da gestão do currículo e tem como objetivo apoiar dirigentes de ensino e gestores escolares (supervisores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas, professores coordenadores de escolas) a orientar a implementação da proposta curricular.

A segunda medida incluiu uma recuperação intensiva dos alunos, nos meses de fevereiro e março/2008, com a duração de 42 dias corridos, iniciada no primeiro dia letivo desse período. Essa recuperação envolveu todas as disciplinas do currículo básico para os Ensinos Fundamental (ciclo II) e Médio, tendo como foco o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras e habilidades relacionadas ao raciocínio lógico. Terminada essa etapa, a SEE preparou uma Avaliação Diagnóstica, com uma prova objetiva e dissertativa de Língua Portuguesa e uma prova de Matemática, para avaliar o processo de ensino-aprendizagem no período de recuperação intensiva.

A terceira medida foi a divulgação do currículo por bimestres, apoiado em material já pronto, em um documento intitulado “Caderno do Professor”, que foi enviado a todos os professores da Rede pela SEE. Esse material contém orientações e situações de aprendizagem com conteúdos disciplinares específicos, para que o professor desenvolva em seus alunos as habilidades e competências necessárias requeridas no processo de ensino-aprendizagem. Também no final dos primeiros bimestres, a SEE preparou Avaliações, que foram testes simulados da PROVA DO ENEM², baseadas no modelo e nos critérios do ano de 2007, com algumas reformulações autorizadas pela Secretaria, com o objetivo de preparar o aluno para a Avaliação Oficial do ENEM de 2008.

² Prova do ENEM-Avaliação diagnóstica do Ensino Nacional para Ensino Médio

Em relação às avaliações aplicadas aos alunos da Rede Estadual (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), foram feitos diagnósticos junto às Diretorias Regionais de Ensino nos quais se constatou a necessidade de um acompanhamento mais específico por meio das chamadas recuperações paralelas e contínuas, para que os alunos em dificuldade pudessem acompanhar os conteúdos específicos de cada disciplina contidos na Nova Proposta Curricular. Essa medida pode ser classificada como sendo a quarta medida tomada pela SEE, a que propõe a “Recuperação Paralela Especial em Língua Portuguesa e Matemática”, que se iniciou em agosto, com término em novembro/2008. Seu objetivo era conseguir deixar, em 2009, todos os alunos da Rede Estadual de Ensino em condições de acompanhar a Proposta Curricular, que neste ano de 2009 passou a ser o Novo Currículo oficial da SEE. Dentre as medidas aplicadas no ano de 2008, não podemos deixar de mencionar as que contemplaram ações direcionadas a professores e à equipe de suporte pedagógico da Rede⁴, por meio de um Curso de Ensino a Distância (EAD) de trinta horas, chamado “A Rede aprende com a Rede”, disponível no site da Secretaria da Educação⁵ do Estado de São Paulo.

Foi nesse contexto, como já mencionamos na introdução dessa pesquisa, que decidimos analisar o documento a Nova Proposta Curricular/2008. O motivo dessa escolha foi o fato de ele se configurar como um referencial maior para a (re) elaboração da proposta de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental (ciclo II) e do Ensino Médio da Rede Estadual, visto que, a Secretaria da Educação do Estado tem “autonomia” para intervir na política educacional das escolas, nos trabalhos da gestão escolar e, conseqüentemente, no trabalho dos professores no que diz respeito às suas tarefas, ações, planejamentos e metodologias.

⁴ Equipe de suporte pedagógico da Rede, formada por professores-coordenadores das oficinas pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino, que receberam orientações técnicas-pedagógicas da SEE para mediar os professores da Rede que se inscreveram no curso “A Rede aprende com a Rede”.

⁵ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br

Outro motivo para a decisão de tomar a Proposta como objeto de análise foi o desejo de investigarmos como esse documento avalia o trabalho docente, quais as representações verbalizadas nos textos sobre o papel do professor; quais os elementos de seu trabalho que este documento supostamente tematizaria como partes constitutivas do trabalho docente. Além disso, decidimos investigar igualmente as (re-) configurações das propostas construídas nos textos produzidos pelos próprios professores. Dessa forma, convidamos alguns deles, que trabalhavam no período de implementação da Proposta (fevereiro/2008) e continuam trabalhando ativamente, agora, no processo de aplicação do “Currículo Oficial de 2009”, a participar da pesquisa. Dentre seis professores contatados, cinco concordaram em participar da pesquisa e apenas um, mesmo querendo participar, não conseguiu, pois não teve tempo hábil para produzir seus textos. Para a produção desses textos, foi pedido aos professores que descrevessem suas atividades de trabalho e também descrevessem a maneira como estavam recebendo as novas mudanças propostas pela Secretaria da Educação no tocante à implementação da Nova Proposta. É importante ressaltar que não foi dada nenhuma explicação sobre os conceitos teóricos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real com que opera a Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006), para evitar que o resultado dessa pesquisa sofresse alguma interferência direta por parte do pesquisador.

O objetivo da produção desses textos, para nós, portanto, deveria ser o de permitir que detectássemos as (re-) configurações do agir construídas nos e pelos textos sobre o trabalho do professor, bem como nos dar condições de descobrir quais os elementos constitutivos do trabalho docente que são tematizados e avaliados por esses professores, assim como as avaliações feitas em relação às determinações impostas pela Proposta. Assim, esses professores puderam lançar em seus textos suas impressões sobre seu próprio trabalho, fazendo reflexões sobre as aulas dadas e/ou previstas, de forma pessoal (no sentido de não formal). É importante ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e que todos os

participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Declaração de Concordância do participante.

3.2 – COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

3.2.1 – Elementos da Pesquisa

Nosso *corpus* é constituído pelo documento oficial intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo/ 2008”, que se distribui nas seguintes partes: Texto-base, que apresenta os princípios e conceitos da Proposta Curricular; Proposta Curricular para Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio: documento de apresentação (impresso, PDF e DVD); Proposta Curricular em cada disciplina: Arte EF/ EM; Educação Física EF/ EM; Ciências EF; Geografia EF/EM; História EF/ EM; Língua Estrangeira Moderna EF/ EM; Matemática EF/ EM; Língua Portuguesa EF/ EM; Biologia EM; Filosofia EM; Filosofia grade complementar; Física EM; Química EM e Sociologia EM (todos impressos e em PDF); Gestão do Currículo na Escola (Caderno do gestor – impresso e em PDF); Cadernos do Professor (vídeo, impresso e em PDF) e Relação do grupo responsável pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio (em PDF).

Dentre esses documentos, foram analisados: o texto-base da Proposta, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa EF / EM, parte específica, já que o documento de apresentação consta no texto básico, ao lado da Carta da Secretária (parte comum do documento de apresentação da Proposta Curricular de todas as disciplinas)”. Como podemos ver na reprodução da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, publicada no site da Secretaria:

www.saopaulofazescola.sp.gov.br:

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO
Ensino Fundamental (Ciclo II)

O texto-base que apresenta os princípios e conceitos da Proposta Curricular.



[📄 Proposta Curricular para Ensino Fundamental \(Ciclo II\) e Ensino Médio: documento de apresentação](#) (PDF, 461KB)

Proposta Curricular em cada disciplina:

[📄 Arte EF/EM](#) (PDF, 980KB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Educação Física EF/EM](#) (PDF, 1.02MB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Ciências EF](#) (PDF, 705KB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Geografia EF/EM](#) (PDF, 834KB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 História EF/EM](#) (PDF, 1.28MB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Língua Estrangeira Moderna EF/EM](#) (PDF, 532KB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Matemática EF/EM](#) (PDF, 1.22MB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Língua Portuguesa EF/EM](#) (PDF, 564KB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Biologia EM](#) (PDF, 686KB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Filosofia EM](#) (PDF, 660KB. Publicado em 27/07/2009)

[📄 Filosofia grade complementar](#) (PDF, 62KB. Publicado em 27/07/2009)

[📄 Física EM](#) (PDF, 1.02MB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Química EM](#) (PDF, 528KB. Publicado em 30/01/2008)

[📄 Sociologia EM](#) (PDF, 160KB. Publicado em 28/11/2008)



[Gestão do Currículo na escola](#)
[Caderno do gestor – volume 1](#) (PDF, 1.28MB)

Um grupo de especialistas com trabalhos relevantes já desenvolvidos em educação, tanto para São Paulo quanto na esfera federal, prepara o conteúdo pedagógico que chegará às escolas no início de 2008.

[📄 Relação do grupo responsável pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental \(Ciclo II\) e Ensino Médio](#) (PDF, 66KB)

É importante informar que a Proposta Curricular de Língua Portuguesa EF /EM foi analisada também, devido ao fato de dois textos, escritos por um professor participante, não apresentarem nenhuma informação sobre a Proposta. Por isso julgamos necessário fazer essa constatação nos próprios textos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, a fim de verificar se esse professor estava seguindo ou não as “prescrições” do documento oficial. É relevante informar ainda que esse fato nos chamou a atenção porque isso poderia ter sido provocado pela falta de compreensão do participante em relação às prescrições passadas pelo pesquisador; ou, alternativamente, pelo modo como essas prescrições foram passadas a esse participante, ou seja, poderiam ter sido “vagas e imprecisas” causando-lhe dúvidas ou incertezas em relação a como agir. Aliás, trata-se de um fato comum e “não visível” quando nos deparamos com o “real do trabalho”. A última hipótese levantada por nós seria que esse professor participante rejeitou totalmente nossas prescrições de comentar a proposta e seus conteúdos, o que acabou sendo comprovado mediante um terceiro texto que esse professor fez questão de produzir para justificar a ocultação desses elementos, o que ocorreu depois de uma conversa com o pesquisador. Esse texto se encontra nos anexos deste trabalho, e os resultados de sua análise serão apresentados no próximo capítulo.

O outro conjunto de materiais selecionados é composto por nove textos⁶, produzidos por cinco professores-participantes, que aqui trataremos com pseudônimos. São eles:

- Professor Zeca, que atua há cinco anos na área de Ciências Exatas da Rede Pública Estadual com as séries

⁶ Esse conjunto de textos produzidos pelos professores-participantes encontram-se nos anexos desta dissertação (*ipsis litteris*).

de Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio em uma escola da cidade de Barueri, na Grande São Paulo;

- Professor Leon, que atua como professor de Língua Portuguesa e Literatura há vinte e cinco anos na Rede, com alunos do Ensino Médio em uma escola da cidade de Jandira-SP;

- Professora Lucy, na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, atuando há seis anos com alunos do Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio em uma escola da Rede Pública na cidade de Jandira-SP;

- Professora Jéssica, também na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, atuando há doze anos, na Rede de Ensino do Estado de São Paulo, com alunos do Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio, também na cidade de Jandira – SP, na Grande São Paulo, Região Oeste;

- Professora Magali, que atua há dezessete anos na área de Ciências Biológicas na Rede Pública Estadual, com alunos do Ensino Fundamental (ciclo II) e alunos do Ensino Médio, em duas escolas na cidade de Jandira- SP, por motivo de acúmulo de cargos.

No final de fevereiro/2008, solicitamos que fosse iniciada a primeira produção desses textos, visto que os professores naquele momento já estavam trabalhando com os materiais da Nova Proposta. Formou-se assim um primeiro conjunto de cinco textos participantes apresentados a seguir: um texto da Profa.

Lucy, um texto do Prof.^a Zeca, um texto da Prof.^a Jéssica e dois textos do Prof. Leon. Em um segundo momento, foram entregues mais quatro textos, o 3º texto do Prof. Leon, o 2º texto do Prof. Zeca, o 2º texto da Prof.^a Lucy e um único texto da Prof.^a Magali. Obtivemos assim um conjunto de nove textos.

Descrição das produções textuais dos professores

- A Prof.^a Lucy produziu dois textos, um deles relatando acontecimentos que se deram em dias próximos uns dos outros, em fevereiro de 2008, tendo o outro sido escrito em outubro de 2008, como uma forma de avaliação de seu trabalho nesse final de ano letivo. A primeira parte do primeiro texto foi escrita logo após suas aulas, em sua residência, e sua finalização ocorreu em sala de aula, enquanto seus alunos realizavam atividades da proposta curricular.

- O Prof.^o Leon escreveu três textos, o primeiro em 10/06/08, o segundo em setembro/2008 e o terceiro no final do ano letivo. Esse professor ressaltou ainda que escreveu esses textos após o término de suas aulas da Rede Pública, assim que chegava a seu outro trabalho, em uma Diretoria Regional de Ensino, como professor-coordenador da Oficina Pedagógica de Língua Portuguesa. O professor justificou que escreveu seu segundo texto só após três meses da produção do primeiro, por julgar que havia tido várias experiências no decorrer desses meses e que alguns de seus modos de pensar mudaram no decorrer desse período. Quanto ao seu último texto, o professor afirmou que o produziu para justificar o porquê de não ter posto em prática as prescrições contidas na proposta, que, a seu ver, não condiziam com a realidade vivenciada por ele em sala de aula e nem com a de seus alunos.

- Os textos do Prof^o Zeca também foram escritos em momentos diferentes, um no início do ano letivo e o outro após o final do ano letivo. O primeiro texto do Prof. Zeca foi escrito em sua residência, em um sábado de fevereiro/2008, logo após a implementação da Proposta Curricular. Ele navegava pela internet e, após sair de uma sala de “bate-papo”, resolveu escrever seu texto e enviá-lo em seguida para a pesquisadora, pois, segundo ele, poderia fazer algumas críticas em relação à proposta da SEE. O segundo texto foi produzido em janeiro de 2009, após ter feito, segundo ele, uma avaliação do que foi a seu ver a implementação da Proposta Curricular/2008.

- A Prof^a Jéssica produziu um único texto, em forma de relato, no mês de abril/2008, em um final de semana, quando já havia tido alguns contatos com seus novos alunos em uma escola na qual nunca havia trabalhado antes.

- A Professora Magali escreveu seu texto no final de dezembro de 2008, logo após o término do ano letivo, em sua residência, preferindo produzir um único texto em que relatava suas expectativas e fazia uma avaliação geral do que foi a seu ver a implementação da Proposta Curricular.

Quanto ao suporte utilizado para a produção dos textos, os da Prof.^a Lucy, da Prof^a Jéssica e da Prof^a Magali foram manuscritos em cadernos, enquanto os textos do Prof^o Jeca e do Prof^o Leon foram digitados. Ressaltamos ainda que todos os textos foram entregues diretamente à pesquisadora, que se constituiu como o destinatário central ou primeiro desses textos.

3.3 – PERGUNTAS DE PESQUISA

Como já o dissemos, consideramos vital para nosso trabalho a análise de textos (orais e escritos) para a compreensão do agir humano nas relações entre linguagem e trabalho, e assumimos o “agir (re-) configurado nos textos do professor” como nosso objeto de pesquisa. Nesses termos, procuramos responder às seguintes questões:

Quanto aos textos da Proposta Curricular:

- 1) Quais são os elementos constitutivos do trabalho educacional que são tematizados na Proposta Curricular/ 2008?
- 2) Em que papéis sintático-semânticos esses elementos são colocados nas séries coesivas?
- 3) Como esses elementos são avaliados na e pela Proposta Curricular?

Quanto aos textos dos professores:

- 4) Quais são os elementos constitutivos do trabalho docente que são tematizados nos textos dos professores?
- 5) Em que papéis sintático-semânticos esses elementos são colocados nas séries coesivas?
- 6) Como esses elementos são avaliados nos textos dos professores?

3.4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE TEXTUAL/ DISCURSIVA

Como já apontamos anteriormente, para responder a essas questões recorreremos sobretudo aos procedimentos propostos por Machado & Bronckart (2009/ no prelo), Bronckart & Machado (2004), Bronckart (1999), além de noções e categorias propostas pela Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade e procedimentos desenvolvidos por pesquisas recentes do Grupo ALTER-LAEL, como por Lousada (2006), Mazzillo (2006), Abreu-Tardelli (2006) e Bueno (2007).

Neste capítulo, discutiremos o conjunto de procedimentos que se referem à identificação e descrição do contexto de produção dos textos antes das análises textuais propriamente ditas. Descrevemos ainda os passos da análise textual realizada segundo os três níveis (organizacional, enunciativo e semântico) já indicados, detalhamos os elementos que são considerados em cada um desses níveis.

3.4.1 – IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS ANTES DAS ANÁLISES

Para a identificação do contexto de produção dos textos, levamos em conta os seguintes aspectos: o contexto sócio-histórico, o suporte, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção, definidas no capítulo anterior.

Em relação à análise referente aos textos que prescrevem o trabalho do professor, nosso ponto de partida foi um levantamento de informações sobre o documento oficial “A Nova Proposta Curricular”, em que aparecem as determinações para a implementação da proposta. Esse levantamento foi realizado por meio da busca e da leitura de documentos existentes e de dados diversos relativos ao histórico do documento analisado, de seu contexto empírico de produção e de seu uso pelos gestores da educação durante o ano

letivo de 2008. Após o levantamento do contexto sócio-histórico mais amplo, efetuamos uma leitura exaustiva dos textos da Proposta. A isso se seguiu o levantamento de hipóteses sobre a situação de produção de linguagem em termos das representações sobre os elementos do contexto que podem influenciar os textos, como o são as representações sobre o contexto físico e o contexto sócio-subjetivo, nos termos já explicitados no capítulo anterior.

Para a análise de aspectos da infra-estrutura textual, desenvolvemos em primeiro lugar a identificação do plano global dos textos com a organização dos segmentos temáticos que o constitui. Para isso, procuramos verificar qual o tema central e quais as mudanças temáticas realizadas no decorrer dos textos. Isso nos permitiu perceber que temas ou que aspectos de um tema foram privilegiados, menosprezados ou esquecidos nos textos, o que nos levou a perceber que vários elementos configurados nesses textos são considerados de forma explícita ou implícita como elementos constitutivos do trabalho educacional.

Em seguida, analisamos o nível enunciativo dos textos, que incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral. Dentre eles, a ausência ou presença das marcas de pessoa, das marcas de inserção de vozes, dos modalizadores subjetivos e dos adjetivos, buscando identificar: as unidades de modalização, as vozes, explícitas ou implícitas, das instâncias governamentais, dos gestores escolares; do professor; do aluno, que são trazidas para o texto; os modalizadores do enunciado, também já explicitados no capítulo anterior.

Após a identificação desses níveis, procuramos identificar as figuras interpretativas do agir, identificação esta que nos permitiu perceber algumas das (re-) configurações do trabalho do professor. Essa identificação deu-se a partir do levantamento da série coesiva que designa os actantes encontrados nos textos, e, em seguida, com a identificação dos papéis sintático-semânticos.

Após a identificação e análise da série coesiva dos elementos constitutivos do trabalho educacional configurados nos textos da Proposta e da análise dos papéis atribuídos a todos esses actantes reais e humanizados, realizamos a observação e análise de como esses elementos são avaliados nos e pelos textos da Proposta.

Quanto aos textos dos professores, ressaltamos que todos os procedimentos de análise utilizados na análise dos textos da Proposta, acima elencados, foram também realizados.

Terminada essa etapa da análise, das investigações feitas sobre os elementos constitutivos do trabalho educacional configurados nos textos da Proposta e dos elementos constitutivos configurados nos textos dos professores, fizemos uma comparação dos elementos comuns e de alguns elementos específicos presentes em ambos os conjuntos de textos, para podermos verificar de que modo esses elementos são avaliados em textos oriundos das diferentes instâncias sociais representadas pelos conceptores do trabalho docente e pelos trabalhadores do ensino participantes da pesquisa.

Após essas explicitações e identificações, elaboramos as nossas interpretações das representações ou configurações construídas nos textos analisados sobre o trabalho docente. Os resultados dessas análises e as interpretações estão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TEXTOS

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados das análises dos textos da Proposta Curricular (incluindo a Carta da Secretária) e dos Textos dos Professores-participantes. Começaremos apresentando o contexto Sociointeracional de produção da Proposta Curricular/2008 e o contexto de produção dos textos dos Professores, levantando hipóteses sobre a situação de produção dos interlocutores. A seguir, apresentaremos os planos globais de todos dos textos analisados, chegando assim à discussão dos resultados das análises textuais em seus três níveis: organizacional, enunciativo e semântico. Por fim, discutiremos os papéis e as avaliações tematizadas nos textos, em relação aos elementos constitutivos do trabalho educacional docente, para verificarmos os elementos comuns e diferentes avaliados por esses actantes postos em papéis e contextos diferentes.

4.1 – O CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO da Nova Proposta Curricular/2008

Começaremos essa discussão pela LDB, pois é ela que estabelece diretrizes e bases para Educação Nacional no Brasil, até se chegar à Proposta Curricular/ 2008 implementada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996) exigiu a atualização das normas que regulamentam a organização e o funcionamento das escolas na Rede Estadual de Ensino. Para tanto, as Normas Regionais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer nº 67/98, implementaram os dispositivos

da nova LDB, que estabelecem normas gerais para a organização e o funcionamento das escolas na Rede Estadual de Ensino. Por sua vez, esses dispositivos explicitam os princípios e diretrizes que fundamentam a gestão democrática da escola, articulando e consolidando a política educacional. Funcionam ainda como documento norteador para a elaboração do Regimento Escolar, servindo de diretrizes, normas e orientações que partem dos órgãos centrais, cujo objetivo, explicitado por eles, é o de fornecer as condições para que a escola possa se organizar e tomar suas próprias decisões com base na sua realidade (A Organização do Ensino na Rede Estadual) ¹.

Pautada nessa Lei, a ex-secretária da Educação do Estado de São Paulo, Rose Neubauer, elaborou, em sua gestão (1995 - 2002), um documento norteador para servir de guia de orientação e apoio para todos os profissionais da educação que atuavam diretamente nas diretorias e unidades escolares; segundo ela, para facilitar a organização do trabalho escolar e a operacionalização da proposta pedagógica, a partir das Normas Regimentais Básicas.

Por meio de uma Carta de Apresentação, dirigida a todas as Delegacias de Ensino (hoje, Diretorias Regionais de Ensino) e Escolas, a secretária justifica a importância que atribui a esse documento, mencionando que, no limiar do ano 2000, novas exigências foram impostas aos sistemas de ensino em relação à qualidade da educação em todos os níveis e em relação ao perfil do cidadão que se pretendia formar. Como em todas essas propostas, prefigura-se que o cidadão deve ser criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. A secretária utiliza assim argumentos normalmente presentes nas propostas educacionais a partir dos PCNs.

¹ Para maiores detalhes ver: (Governo do Estado de São Paulo Secretária de Estado da Educação – Orientação para as Escolas. Governo Mário Covas; Secretária de Estado da Educação Rose Neubauer; 1998).

A secretária Rose Neubauer considera também que foi neste contexto que a LDB veio introduzir mudanças significativas na educação básica, importantes avanços que implicam “um novo olhar” sobre a formação do aluno, centrado na qualidade do ensino e no sucesso da aprendizagem². A secretária ainda admite que essa lei contempla os princípios da flexibilidade, descentralização, autonomia e gestão democrática do ensino, possibilitando, segundo ela, às escolas utilizar, com criatividade e competência, os caminhos abertos para a busca coletiva e compartilhada da melhor qualidade de ensino, sinalizando e pontuando uma nova ordem de gestão escolar³.

No entanto, segundo a ex-secretária, essa legislação não:

“é um instrumento que, por si só, possa mudar os rumos da educação. É um dos elementos importantes da política educacional, que define as grandes linhas do projeto educativo em determinado momento histórico de uma sociedade que se deseja democrática e moderna”⁴.

Entretanto, ao entregar esse material de consulta e apoio aos profissionais da educação, a Secretaria da Educação Estadual atribuiu às equipes escolares, em seu cotidiano, a responsabilidade de aprimorar a prática pedagógica, buscando alternativas que assegurassem a aprendizagem e a progressão dos alunos em sua trajetória escolar, esperando, dessa forma, contribuir para a construção de uma cultura do sucesso que permita à escola cumprir a principal função determinada pelos órgãos institucionais: *“formar cidadãos bem-preparados para tomar, com conhecimento de seu tempo e espaço, decisões necessárias para a melhoria de suas condições de vida”* (Carta de Apresentação da Secretária, 1998).

² Observa-se que muitos trabalhos fazem críticas à LDB, como o de Márcia Arouca (2003), até mesmo pelo fato de sua última versão ter sido produzida por setores mais conservadores.

³ Para alguns pesquisadores, essas características se constituem, na verdade, como uma “descentralização” movida por uma forte “centralização” (MACHADO, 2008).

⁴ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, (Carta de Apresentação, 1998. A Organização do Ensino na Rede Estadual; Governo do Estado).

Assim, essa gestão, avaliando que os profissionais precisavam de um direcionamento, elaborou um material de consulta e apoio, pautando-se nas Leis de Diretrizes e Bases e Normas Regionais Básicas, mesmo sabendo que a LDB contempla a “autonomia das escolas” por causa das exigências impostas aos sistemas de ensino em relação à qualidade da educação.

Feita essa retomada da gestão da Ex-Secretária Rose Neubauer, necessária para que possamos melhor compreender como se deu a implementação dessa Nova Proposta, passamos à Nova Proposta Curricular/2008 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, representada pela gestão da Ex-Secretária Maria Helena Guimarães de Castro, do atual Governo Serra.

Faz-se necessária ainda a explicitação de como essas Secretarias são autorizadas a implementar suas propostas pedagógicas e curriculares, dentro das Leis que regem a Educação Brasileira. Para isso, apresentaremos quais os órgãos nacionais que fundamentam e autorizam tais secretarias estaduais, municipais e outras a validarem esses documentos oficiais, e em seguida apresentaremos essas informações em um esquema ilustrativo para melhor compreensão:

Como já foi dito, é a **Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96)**, conhecida popularmente como **LDB**, que estabelece diretrizes e bases para a Educação Nacional Brasileira. Essas “diretrizes e bases”, por sua vez, são normatizadas por três Conselhos: Conselho Nacional de Educação (C.N.E.), Conselho Estadual de Educação (C.E.E.) e Conselho Municipal de Educação (C.M.E.). Esses Conselhos têm o poder de estabelecer as Normas Regimentais Básicas para a Educação no país, através de Deliberações (órgãos federais), Indicações e Pareceres (órgãos estaduais). É importante ressaltar que as Deliberações são de alçadas dos órgãos federais, enquanto que os Pareceres são de alçadas dos órgãos estaduais. As Deliberações fixam normas para o funcionamento dos Sistemas de Ensino (federal, estadual e municipal) ou da Rede de Ensino. As Indicações fundamentam a elaboração dessas deliberações e os Pareceres dirimem dúvidas oriundas de

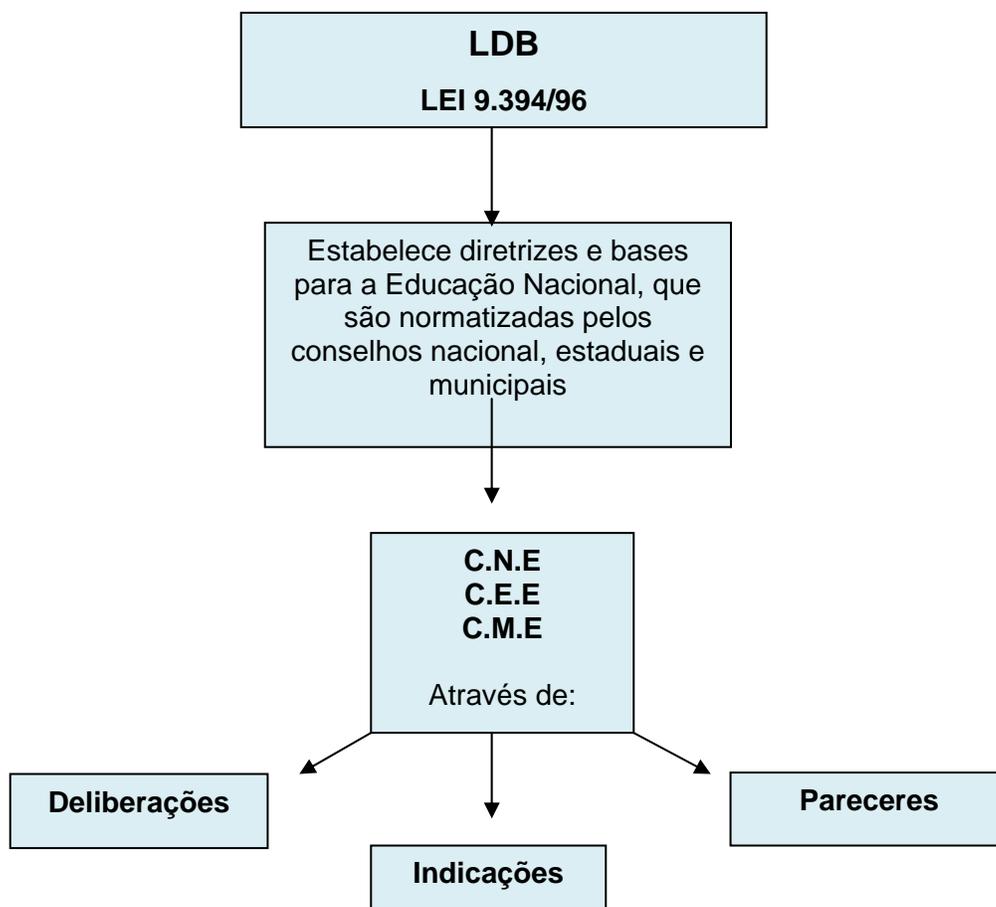
consultas sobre indicações e deliberações para o Sistema de Educação e/ou para o público em geral.

Pelo fato de estarmos focados nos órgãos que autorizam as secretarias a implantarem suas propostas, delimitamos apenas o órgão que nos interessa no momento, ou seja, o Conselho Nacional de Educação (CNE) , ressaltando que é por esse motivo que só ele aparece no esquema em que fazemos a síntese dessa corrente de prescrições.

Ao observarmos o esquema, podemos constatar que o CNE estabelece as Normas através de Resoluções, como: a Resolução CNE/CEB⁵ nº 1, de 07/04/1999, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 07/04/1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Fundamental e, para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, temos a Resolução CNE/CEB nº 3 de 26/06/1998. Queremos esclarecer que foi por meio dessas Resoluções (nº 1, 2 e 3) que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passaram a se constituir como uma proposta de orientação curricular da Secretaria de Educação Infantil, Fundamental e Média do Ministério da Educação e do Desporto oferecida às secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisas, editoras e outros.

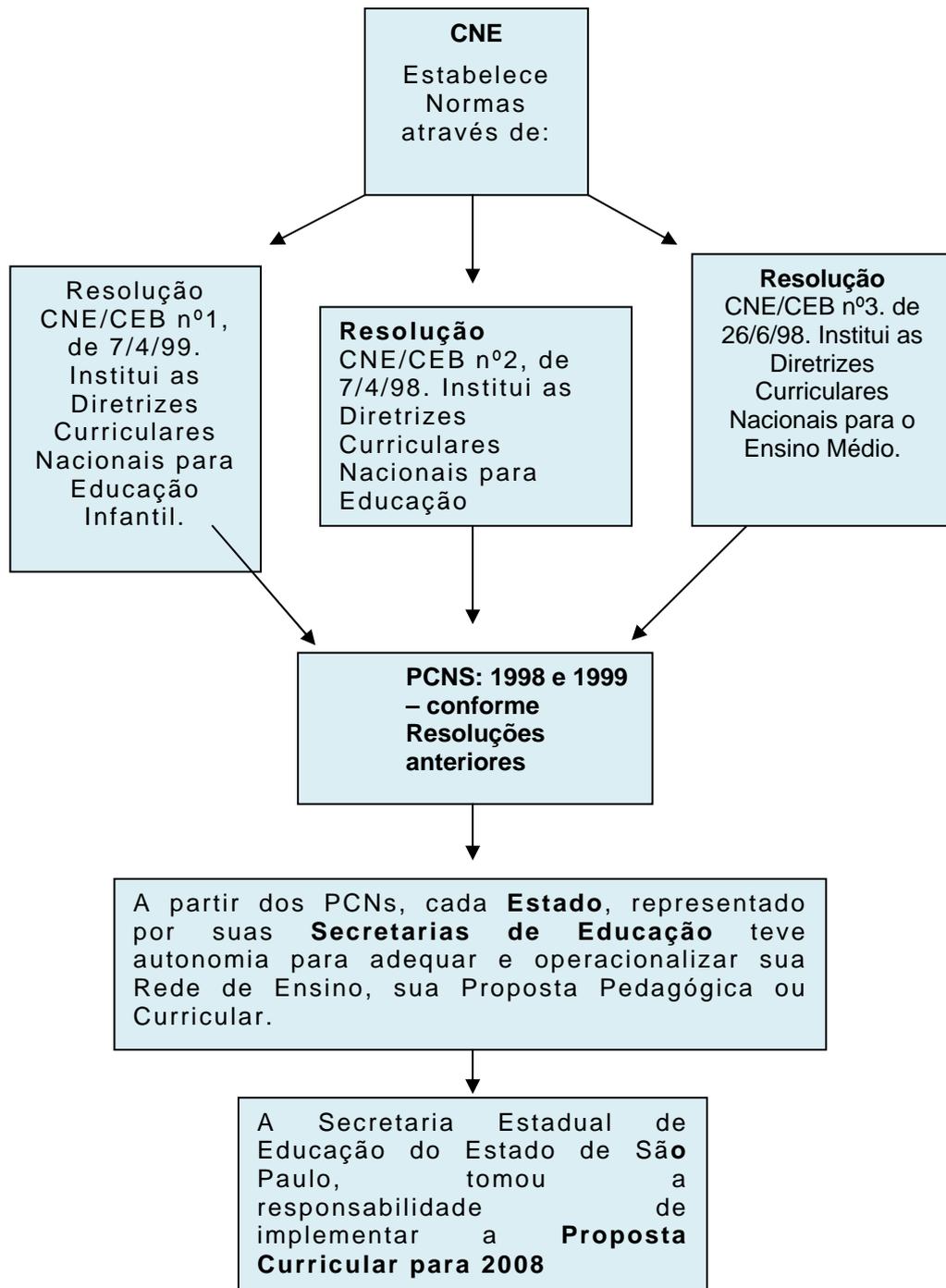
Ressaltamos também que, por meio dessas resoluções, a partir dos PCNs, cada Estado tem autonomia para adequar e operacionalizar sua Rede de Ensino/ sua Proposta Pedagógica ou Curricular. Portanto, é por meio dessas resoluções, vinda de uma instância superior, o “**Conselho Nacional de Educação**”, que a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, por sua vez, tem autonomia e é responsável pela implementação da Nova Proposta Curricular para 2008. Sintetizando, vejamos o esquema a seguir:

⁵ CEB – Conselho de Educação Básica.



Quadro 2 - ORGANOGAMA DOS PRESCRITORES E PRESCRIÇÕES DESCENDENTES DO TRABALHO EDUCACIONAL NO BRASIL

O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



Esquema 2

Esses esquemas mostram a “cascata” de prescritores e prescrições que incidem sobre o trabalho educacional.

4.2 – PLANO GLOBAL DA PROPOSTA CURRICULAR/ 2008

O plano global do texto básico da Proposta Curricular, comum a todas as disciplinas, se divide em dois segmentos temáticos, a saber:

O primeiro trata da **Apresentação**: iniciativa da Secretaria do Estado em apresentar e entregar o projeto à Rede Pública Estadual de Educação, mostrando como a Proposta foi elaborada, constituída e principalmente, apresentando seus documentos constituintes: O documento de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola (caderno do gestor) e os Cadernos do Professor, através dos seguintes tópicos:

1. **Uma educação à altura dos desafios contemporâneos**: apresenta o contexto da educação que se espera alcançar com a implementação da Proposta.
2. **Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo**: apresenta a importância da Proposta como um currículo oficial para toda Rede, com conteúdos que os alunos precisam aprender.
 - I. **Uma escola que também aprende**: o que se espera da escola com a chegada da Proposta.
 - II. **O currículo como espaço de cultura**: a importância de ser ter o currículo oficial, que envolva aprendizagem com o espaço cultural.
 - III. **As competências como referência**: a importância de desenvolver competências nos alunos para que eles possam enfrentar os desafios do mundo moderno.
 - IV. **Prioridade para a competência da leitura e da escrita**: uma forma de desenvolver as competências básicas nos alunos.

V. **Articulação das competências para aprender:** como essas competências deverão ser desenvolvidas.

VI. **Articulação com o mundo do trabalho:** a aprendizagem do aluno ligada ao mundo do trabalho.

O segundo segmento temático apresenta as divisões das áreas de conhecimento em três itens, sendo a “Matemática” colocada como uma área individualizada.

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias:

1. **A presença das Ciências da Natureza na sociedade contemporânea:** a importância de se aprender essas disciplinas na escola.
2. **A aprendizagem na área das Ciências da Natureza na educação de base:** para saber e compreender tais fenômenos.
3. **O que ensinar em Ciências, Biologia, Física e Química:** conteúdos ligados ao contexto do cotidiano.

- A Matemática e as áreas do conhecimento:

- **Por que uma área específica para a Matemática?:** para compreensão das outras áreas do conhecimento.

- **A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:** a importância da interdisciplinaridade para se contextualizar com o mundo tecnológico.

- **A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias:** utilizar esses conhecimentos para compreender e fazer uso dos avanços tecnológicos

4.3 – CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA CARTA DA SECRETÁRIA

Nesta seção, apresentaremos a descrição do contexto de produção da Carta da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, na época, Maria

Helena Guimarães de Castro, destacando principalmente seus enunciadores, destinatários e o papel social atribuído a esses actantes.

A parte introdutória de todas as Propostas Curriculares específicas de cada disciplina faz uso do gênero carta. A referida Carta foi produzida como forma de apresentação da Proposta a seus destinatários. A secretária é apresentada no texto na forma de enunciador físico, representada na figura da Secretaria da Educação, enunciador social. Segundo esse documento, é esse enunciador físico que apresenta e entrega a proposta, justificando a importância e o motivo de se colocar em prática o projeto, ao mesmo tempo em que requer de seus destinatários a responsabilidade por garantir o sucesso da implementação.

Ressaltamos que os destinatários explícitos são os gestores e professores, mas podemos inferir que os destinatários em potencial são todos os profissionais da educação envolvidos nessa implementação. Podemos apontar ainda a presença de outro tipo de enunciador, os actantes ocultos, no papel social de conceptores da Proposta e conceptores da LDB. Podemos concluir também que esse documento é uma crítica à autonomia outorgada às escolas pela LDB; nesse sentido, a Proposta logo de início é configurada como mais centralizadora, com prescrições mais definidas, como poderemos constatar no resultado da análise apresentado a seguir.

4.4. – PLANO GLOBAL DA CARTA DA SECRETÁRIA

O plano global desse documento se acha distribuído em quatro segmentos temáticos, aqui identificados: o primeiro segmento é a parte introdutória; ele apresenta a saudação aos destinatários e o motivo de o texto ter sido produzido, ou seja, a apresentação da Proposta. O segundo segmento traz uma crítica aos antigos prescritores da LDB no que se refere à ação de conferir autonomia às escolas, atitude que, segundo esse documento, seria uma tática

descentralizada e ineficiente. Por essa razão, afirma o segmento, a Secretaria propõe uma nova proposta. O terceiro segmento apresenta a importância da implementação da Proposta, relata os subsídios que se irão fornecer a esses destinatários e seu caráter de dinamicidade. Já o quarto e último segmento apresenta a importância de esses destinatários assumirem a responsabilidade de colocar em prática a Proposta Curricular com interesse e participação.

4.5 – O PAPEL DOS ACTANTES POSTOS EM CENA

É importante informar que nenhum dos três níveis de análise – repetindo: organizacional, enunciativo e semântico – encontram-se rigidamente separados, sendo antes tomados em sua interação. A separação que fizemos por razões metodológicas pretende permitir uma melhor compreensão do texto. As análises não seguiram essa divisão, e, assim, os elementos desses três níveis se mostraram em justaposição, à medida em que iam surgindo nos segmentos analisados, o que mostra a riqueza dessa junção dos níveis de análise.

Em relação aos resultados das análises, informamos ainda que apresentamos novamente nossas perguntas de pesquisa, na “forma de enunciados”, para “respondê-las” na medida em que as análises fossem se concretizando, o que nos permitiu dar um melhor direcionamento às referidas questões. Apresentamos a seguir nossos resultados:

4.6 – RESULTADOS DA ANÁLISE DA CARTA DA SECRETÁRIA:

Ao analisarmos esse texto oficial, podemos observar a presença de três tipos de actantes. A secretária aparece no texto na forma de emissor físico, na figura de um indivíduo que representa a Secretaria da Educação, como a actante que tem motivos e intenções de agir, portanto, como a protagonista (ator) da ação. É ela

quem coloca em prática uma ação de “dar” um *presente* (uma nova proposta curricular) aos professores e gestores, como podemos observar em sua fala:

“Com esta nova Proposta Curricular, **daremos**⁶ também subsídios aos professores que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais”.

Essa ação de dar (explícita pela forma verbal *daremos*) ou de colocar em prática uma **nova** proposta é na verdade metafórica, remetendo à “ideologia do novo”, ou da “inovação”. Essa ideologia do “novo” traz a interpretação de que tudo que é novo é necessariamente inovador e promove mudanças e transformações. Se fizermos uma analogia com os tipos de metáforas cognitivas abordadas por Berber Sardinha (2007), poderemos comparar a metáfora “bom é novo” (que implica que, se é novo é sempre bom, e que, se é bom, deve-se simplesmente fazer!) com a “metáfora da ciência”, em que o tratamento *antigo* ou *anterior* (de um doente) é “**ineficaz**”, portanto somente um **novo** tratamento pode ser “**eficaz e inovador**” (BERBER SARDINHA, 2007:95).

Ressaltamos ainda, que essa ação doadora vem confirmar o que os pesquisadores do Grupo ALTER-LAEL e Grupo ALTER-GE já perceberam em suas pesquisas, ou seja, as características desse texto são semelhantes a outros textos oficiais analisados que veiculam prescrições. O ato de “propor ou de oferecer” algo, no nosso caso, a entrega da “Proposta” aos destinatários, os deixa na obrigação de retribuir esse ato de doação.

Retomando a “ideologia do novo”, o próprio nome com que é chamada a proposta sugere essa tática, ou seja, como em todos os textos de caráter prescritivo, o objetivo é mostrar aos beneficiários da ação que o “antigo” já não faz efeito, e que, portanto, precisa-se do **novo** para alcançar resultados. Essa conclusão pode ser confirmada no primeiro parágrafo da “Carta da Secretária”, pois, entre as muitas

⁶ Grifo da pesquisadora.

acepções para o termo “novo”⁷, encontramos: “que apresenta originalidade, que tem caráter de novidade”:

“Neste ano, colocamos em prática **uma nova** Proposta Curricular, **para atender à necessidade** de organização do ensino em todo o Estado”.⁸

Com isso, podemos observar que a **nova** proposta, ao contrário da antiga, vai atender às reais necessidades dos beneficiários da ação. Podemos perceber, ainda, que há uma relação de intertextualidade (intertexto) com o antigo que tem caráter negativo. A secretária, no papel social de representante da Secretaria da Educação, ao citar a criação da LDB (lei “antiga”), afirma que esta lei já deu algum resultado, tentando, talvez, não demonstrar que tem a intenção de refutar essa antiga prescrição (que, na verdade, acaba por ser caracterizada como uma tática descentralizadora que não deu bons resultados). O uso de termos como **“ao longo do tempo”** pode justificar o posicionamento da secretária de não aprovar uma **antiga** tática da LDB de dar autonomia às escolas, indicando que essa tática, por estar ultrapassada, não pode dar bons resultados. Por exemplo:

“A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. **Ao longo do tempo**, porém, essa tática descentralizadora mostrou-se ineficiente”⁹.

Nesse sentido, podemos concluir que esse discurso tenta passar uma visão de que o novo é por si só capaz de trazer soluções e vantagens aos beneficiários da ação, confirmando a ideologia do “novo”, do novo como o bom que precisa permanecer, enquanto o antigo precisa ser substituído.

Faz-se importante mencionar que tal ideologia é falsa, pois o “velho” deixa legados adquiridos da experiência e transmite conhecimentos que servem de base a

⁷ Dicionário Eletrônico Houaiss.

⁸ Grifos da pesquisadora.

⁹ Idem.

novos conceitos e ideologias. Outra observação é o uso do **organizador argumentativo** “porém”, introduzindo outra voz, a dos novos prescritores, representada na fala da secretária, a respeito do que pensam sobre LDB, “*uma tática descentralizada que se mostrou ineficiente*”. É interessante notar que a secretária, ao chamar de “descentralizadora” uma ação que deu autonomia às escolas, faz uma avaliação negativa em relação à descentralização. Assim, defende a ideia de que sua proposta vai trazer uma ação integrada e articulada. Em outras palavras, defende a ideia de “centralização” como algo que pode trazer benefícios e vantagens. Vê-se que em outros contextos políticos e sociais a **centralização do poder** é vista pela grande maioria das sociedades como algo negativo, que delega poderes exclusivos a uma determinada pessoa ou um determinado grupo social, mas aqui, neste contexto, a centralização é configurada como algo positivo, ao ser apresentada no texto como:

“(…) **uma ação integrada e articulada**, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo”¹⁰.

Tal análise vai ao encontro de conclusões de outros pesquisadores que já analisaram documentos oficiais como este (carta de apresentação), como Machado e Bronckart (2004:157), cuja análise faz distinção entre as propriedades comuns aos textos de prefiguração e, de forma mais geral, esclarecem que esses textos apresentam três propriedades enunciativas centrais¹¹ (ADAM, 2001:22-23), o que corrobora a ideia de apagamento dos enunciadores da LDB pelos novos prescritores, ao se referirem a esta “antiga” e vigente Lei, tornando-os assim “actantes ocultos”, um segundo tipo de actantes identificado no início desta análise. Ao mesmo tempo, para supervalorizar a “Nova Proposta”, o enunciador secretária é representado por meio de assinatura grafada em negrito e com fonte de texto tamanho quatro vezes maior que o restante do texto. Do mesmo modo, em substituição ao cabeçalho de cartas formais, é usada a expressão “Carta da Secretária” em cor de fonte vermelha, utilizando-se os mesmos recursos gráficos da assinatura.

¹⁰ Grifo da pesquisadora.

¹¹ Abordadas na página 39 deste trabalho.

Outro fator relevante é que esses textos de prefiguração no trabalho docente não trazem somente procedimentos de um agir prefigurado, mas frequentemente envolvem outros temas correlatos, como a justificação sócio-política de uma reforma, a necessidade dessas novas mudanças, os objetivos pretendidos, a ênfase do papel da escola, a adoção de novas metodologias e posturas pelo professor, entre outros.

É importante ressaltar que, segundo Bronckart & Machado (2005), documentos como esse (Carta da Secretária), apesar de não apresentarem uma estrutura prescritiva canônica, segundo classificação proposta por Fillietaz (2004b)¹, funciona, nitidamente, como textos que configuram (prescrevem) o trabalho docente. Outro elemento tematizado, além dos actantes postos em cena, é a Proposta Curricular, que visa atender à “necessidade de organização do ensino” e é posta como um instrumento de supervalorização dos novos “subsídios dados” aos profissionais da Educação do Estado de São Paulo. Chegamos a essa conclusão por meio das séries coesivas (substantivos e adjetivos) introduzidas pelos sintagmas: “Nova Proposta Curricular” e “Profissionais da Educação”. O sintagma referente à Proposta vem no primeiro parágrafo como “a Nova Proposta Curricular”, indicando, como já citado, que “tudo que é novo é bom”. No terceiro parágrafo, é referida como “uma ação integrada e articulada”, indicando que a Proposta se integra a outros elementos e se articula a eles “com o objetivo de organizar melhor o sistema educacional do Estado de São Paulo”, em vez de ser “centralizadora”. No quarto parágrafo, volta a ser citada como “Nova Proposta” para dar subsídios aos profissionais da educação para que eles possam se aprimorar. No quinto parágrafo, já é citada como “currículo”, ou seja, recebe caráter de documento oficial; ainda nesse mesmo parágrafo aparece na forma de sintagma pronominal (“ele” = currículo = proposta), “que está em constante evolução e aperfeiçoamento”, dando-lhe caráter dinâmico em oposição ao “antigo”, caracterizado como estático. No sexto parágrafo, ela aparece novamente como “Proposta Curricular” citada como parte de todo (material que a integra), dando-lhe um caráter de complexidade e também de ação definida.

¹ Cf. Capítulo 1.

Já os professores aparecem na Carta da Secretária na forma de vocativo “Prezados gestores e *professores*”, como destinatários qualificados pelo adjetivo “Prezados”. Posteriormente, no quarto parágrafo, eles são referidos como “profissionais”. No último parágrafo, aparecem de forma genérica como “todos”. Isso nos leva a inferir que, na medida em que se apaga esse profissional, ocorre uma supervalorização referente ao sintagma “Proposta Curricular”, que é referido numa escala de progressão adjetival que varia de “*mais do que uma simples ação*” a “*ação concreta e definida*”.

A partir dessa análise, detectamos os papéis dos actantes postos em cena e as vozes que perpassam esse discurso, e também observamos que, apesar de ter uma estrutura do “gênero carta”, esse documento se configura como um documento que prescreve uma ação. Assim, podemos concluir que esta Proposta é o objeto de ação dos prescritores (os protagonistas do agir prescrito), que colocam os professores e gestores como **agentes do agir prescrito**¹³, como se estes não tivessem motivos e nem intenções de agir, mas apenas estivessem no papel de beneficiários desse agir, como quem vai receber “um presente ou uma doação” e que deve, portanto, corresponder às expectativas desse doador.

Complementamos que este documento, “Carta da Secretária”, é parte integrante da Nova Proposta Curricular/2008, apresentada em todos os cadernos específicos de todas as disciplinas, Proposta que se configura como um dos documentos oficiais cuja função é prescrever e direcionar o trabalho dos professores, configurando-se, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC/SEE, 1998), como um referencial maior para a (re) elaboração dos planos político-pedagógicos e as propostas curriculares de cada instituição educacional, constituindo-se como um documento amplo e relevante para o trabalho educacional.

¹³ Grifo da pesquisadora.

4.6.1- RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TEXTOS DA PROPOSTA CURRICULAR/ 2008

1) Os elementos constitutivos do trabalho educação tematizados na Proposta Curricular/ 2008:

ORGANIZAÇÃO PARA APRESENTAÇÃO DAS SÉRIES COESIVAS CENTRAIS DOS TEXTOS “PROPOSTA CURRICULAR”:

- A Proposta Curricular/2008
- Conceptores da Proposta: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
- Documentos complementares da Proposta: Cadernos de Orientações para a Gestão do currículo na Escola; Cadernos do Professor
- Bases da Proposta: Leis, Diretrizes e Parâmetros
- Destinatários principais e secundários da Proposta: Escola; Educação; gestores; professores; comunidades particulares
- Beneficiários finais: jovens e crianças (no papel social de alunos)
- Subsídios da Proposta: Conteúdos
- Competências e Habilidades

2) Análise dos papéis sintático-semânticos dos sintagmas nominais pertencentes as diferentes séries coesivas elencadas:

–A. Série coesiva referente à Proposta Curricular/2008:

De modo geral, a Proposta aparece humanizada, ou seja, como um verdadeiro ator, pois é apresentada como tendo motivos, capacidades e intenções de agir (atributos de protagonista/ator), mesmo que, em alguns dos segmentos apresentados, apareça como instrumento de uma ação de alguém (conceptores)

oculto nos textos. Nos itens a seguir são especificados os sintagmas nominais referentes a ela:

Os sintagmas nominais utilizados para *designar* a Proposta são : **Proposta Curricular, proposta, documento básico, documento, um projeto, um currículo, currículos em ação, uma nova declaração de intenções, uma contínua produção e uma contínua divulgação de subsídios:**

O substantivo “proposta” nos remete, segundo o Dicionário Houaiss, ao “*ato ou efeito de proposição, propositura, ou aquilo que se propõe*”, ou melhor, “*declaração de vontade pela qual uma pessoa propõe a outra a conclusão de um contrato*”, portanto uma proposta só pode existir de “alguém para outro alguém”. No caso do sintagma nominal “Proposta Curricular”, ele é posto no papel desse alguém que propõe (e não que impõe ou prescreve) algo aos profissionais da educação, e, por meio de ações tipicamente humanas, “*prioriza*”, “*define*” etc., como se pode ver nas citações a seguir:

A1) Proposta Curricular:

“É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que a Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora” (p.18).

A2) Proposta:

*“[...] Priorizando a competência de leitura e escrita, esta **proposta define** a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdo disciplinares” (p.8).*

No primeiro item, o sintagma nominal “Proposta Curricular” é posto no papel de ator de uma ação linguageira tipicamente humana que “prioriza competências leitora e escritora”. Assim, apagam-se os verdadeiros atores/ conceptores que a elaboraram.

Já no segundo item, mesmo que o sintagma nominal “esta proposta” apareça em minúscula, dando a ele um caráter de um substantivo comum e não particularizando (o que o demonstrativo faz), tem-se, novamente, um ator proponente “a Proposta” e o objeto “a escola”, que é fruto da mesma ação definida por esse ator.

A3) Documento Básico:

Segundo os vários significados atribuídos à palavra “documento” encontrados nos dicionários Michaelis e Houaiss, de acordo com os sentidos expressos¹⁴, pode-se confirmar que esse sintagma atribui à Proposta um caráter de autenticidade, autoridade, veracidade, com valor de um instrumento oficial, ou seja, não é uma simples proposta sem valor legal, mas um documento fundamentado em uma instância governamental (Secretaria da Educação), que tem apoio do Governo do Estado de São Paulo. Além disso, o adjetivo “básico” expressa todo um caráter “estrutural, primordial, fundamental, essencial, ou seja, que faz parte de uma base¹⁵”, como se pode ver a seguir:

*“Este **documento básico**¹⁶ apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (p.8).*

Nessa formulação, o sintagma nominal aparece como “documento básico”, sendo utilizado para designar a Proposta Curricular, que, por sua vez, aparece no papel de ator (doadora) que “*apresenta os princípios orientadores*” (sendo, portanto,

¹⁴ Michaelis - (documento): *sm (lat documentu)* - **1** *Dir* Instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; escritura, título, contrato, certificado, comprovante; **5** Escrito oficial de identificação pessoal. *D. autêntico*: o exarado por oficial público, ou com intervenção deste exigida por lei. *D. composto, Inform*: documento que contém informações criadas através de várias outras aplicações./ Houaiss – (documento): **1.1** Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: documentação, qualquer objeto de valor documental (fotografias, peças, papéis, filmes, construções etc.) que elucide, instrua, prove ou comprove cientificamente algum fato, acontecimento, dito etc.; **1.2** - Derivação: por extensão de sentido. atestado, escrito etc. que sirva de prova ou testemunho; **5** Rubrica: história. qualquer objeto, prova, testemunho etc. que sirva para conferir autenticidade a algum acontecimento histórico.

¹⁵ Definições extraídas do Dicionário Houaiss.

¹⁶ Grifos da pesquisadora.

humanizada) com a finalidade de beneficiar “a escola”, agente receptor favorecido dessa ação languageira.

A4) Documento:

*“O **documento** que aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de preparar seus alunos para esse novo tempo” (p.8).*

Nessa formulação, o sintagma nominal aparece como “documento”, designando a Proposta Curricular no papel de ator de uma ação humanizada, com a finalidade, agora, de abordar “*algumas das principais características da sociedade*” e propor “*princípios orientadores para a prática educativa*”, para que as escolas se tornem aptas a “*preparar seus alunos*” (agentes beneficiários finais).

Nota-se ainda, que a ideologia do novo se faz presente neste último enunciado no sintagma “novo tempo”, que exige uma preparação diferente dos alunos, preparação que será bem sucedida com a adoção dos “princípios orientadores” do documento.

A5) Projeto:

Segundo os vários significados¹⁷ atribuídos ao substantivo “projeto”, pode-se constatar que o sintagma “Projeto” utilizado no texto da Proposta é semelhante à definição registrada pelo dicionário Houaiss (sentido 2) “*descrição escrita e detalha de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema*”.

¹⁷ Dicionário Houaiss: Projeto (substantivo masculino) – 1. ideia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo), no futuro; plano; 2. descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema; 3. esboço provisório de um texto; 4. esboço ou desenho de trabalho a se realizar; 5. plano geral para a construção de qualquer obra, com plantas, cálculos, descrições, orçamento etc.

*“A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando **um projeto** que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio. Com isso, pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos” (p.8).*

Nesse segmento, o sintagma “um projeto” é posto no papel de objeto constituído pela ação da Secretaria, mas, ao mesmo tempo, como ator, portanto, humanizado, já que se atribui a ele uma intencionalidade (“*visa propor um currículo*”, “*pretende apoiar*” e “*contribuir*”), elemento constitutivo das ações humanas.

A6) Currículo:

De acordo com um dos significados do substantivo “currículo”, este pode ser definido como “uma programação total ou parcial de um curso, de um estudo ou de uma matéria a ser examinada”. É conhecido, também, no senso comum, como um documento histórico que retrata a trajetória de alguém. Assim, percebe-se que o emprego desse sintagma para designar a Proposta dá a ela uma grande valorização, pois, além de promover uma programação de conteúdos, vai muito além disso: “*promove competências, tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares*”

*“Um **currículo** que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos” (p.13).*

Quanto ao papel atribuído ao sintagma “um currículo”, ele também é posto como actante/ator (humanizado), com intenções, finalidades de promover competências (em alguém – actante oculto), articulando objetivos com “disciplinas e atividades escolares” com conteúdos (implícitos): “*com aquilo que se espera que os alunos aprendam*”. Ainda nesse enunciado, é colocado um “outro actante oculto”, marcado por um “sujeito indefinido” (*se espera*), apagando-se assim os verdadeiros atores/ conceptores desse documento.

A7) Currículos em ação:

*“Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, Propostas Curriculares próprias e específicas, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas **currículos em ação**¹⁸ – como no presente esforço desta Secretaria” (p.15).*

Em relação ao sintagma nominal “currículos em ação”, este aparece pluralizado, representando as diferentes propostas curriculares, incluindo-se a Proposta Curricular, no papel de objeto de ação das Instâncias condutoras. Podemos assim considerar como *um primeiro agir* essa construção de propostas curriculares próprias e específicas e, como *um segundo agir* o ato de prover recursos humanos, didáticos e técnicos dessas instâncias condutoras (atores dessa ação). Esses dois agires têm a finalidade de fazer com que as escolas estabeleçam planos de trabalho a partir dessas propostas, tornando-as assim atores dessa ação. É importante ressaltar que o que faz da Proposta “currículos em ação” é justamente essa transformação de um currículo estático em um currículo que represente “movimento, mudança”, ou seja, “ação”.

A8) Iniciativa, nova declaração de intenções, uma contínua produção e divulgação de subsídios:

*“A Secretaria pretende que esta **iniciativa** seja, mais do que **uma nova declaração de intenções**, o início de **uma contínua produção e divulgação de subsídios**¹⁹ que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas” (p.8).*

Nesse segmento, a Proposta é designada pelos sintagmas nominais, destacados anteriormente, como objeto de ação da Secretaria, configurando-se como “*iniciativa*” (agir de alguém oculto – conceptores), e ainda como “*mais do que*

¹⁸ Grifo da pesquisadora.

¹⁹ Grifos da pesquisadora.

*uma nova*²⁰ *declaração de intenções*” (de alguém oculto), pretendendo que ela seja, também, “*uma contínua produção e divulgação de subsídios*” (desenvolvidas por alguém). Assim, a Proposta é colocada no papel de instrumento que incidirá na organização das escolas, no todo e nas aulas (outrem).

Concluída essa etapa, pode-se dizer que foi constatado que a Proposta aparece predominantemente como actante/ ator, ou seja, realizadora de ações linguageiras. Quanto aos demais papéis atribuídos a ela, um está no papel de objeto de ação da Secretaria (representados pelos sintagmas do “item a8”, citados anteriormente) em forma de instrumento para auxiliar o trabalho docente e, outro, como objeto de ação (representado pelo sintagma nominal: “currículos em ação”) a ser constituído pelo trabalho escolar.

É relevante ressaltar que, com o uso de todos esses sintagmas utilizados para designar a Proposta, o texto vai construindo a imagem da Proposta: no primeiro item, o sintagma nominal designa o próprio nome desse documento “Proposta Curricular”, já atribuindo a esta um caráter diferenciado (não comum) com relação às outras propostas. O segundo sintagma “proposta”, mesmo que apresentado de forma comum, traz um ator proponente com objetivos determinados. Nos itens seguintes, ela aparece como um “documento básico”, porém no sentido de base estrutural, que apresenta princípios orientadores; em seguida esse grau de valoração é aumentado quando o sintagma aparece como “documento” que aborda e propõe esses princípios orientadores, não mais como uma apresentação mas como uma determinação de forma implícita “*propondo*” algo com a finalidade específica de atingir os agentes beneficiários finais, os “alunos”.

Nos itens subsequentes a Proposta aparece não mais como um documento, ainda que não deixe de ter um caráter de oficialidade e poder, mas como “um projeto” que está sendo construído, mas que “*visa propor um currículo para os níveis de ensino*”. Com isso, a imagem da Proposta vai sendo avaliada de maneira

²⁰ Grifo da pesquisadora.

crescentemente positiva a cada segmento. O próximo sintagma a designar a Proposta é “currículo”, também com características humanizadas; muito mais do que programar conteúdos, ele tem objetivos a serem alcançados: “promover competências” (item a6); esse grau de importância se confirma quando este é transformado em “currículos em ação”, mostrando que a Proposta não é estática mas está em constante movimento e transformação.

A proposta é, no final, representada pelos seguintes sintagmas: “iniciativa, nova declaração de intenções, uma contínua produção e divulgação de subsídios”, denotando um agir de alguém oculto, uma “iniciativa” (conceptores da Proposta), “uma declaração de intenções” (desse actante oculto) e “continua produção e divulgação de subsídios” (desenvolvidas por esse actante oculto). Esse recurso de se ocultarem os verdadeiros atores (conceptores) é típico em textos de prefiguração ou planificação do agir humano, (BRONCKART & MACHADO, 2005; BRONCKART, 2008), assim, à medida que se apagam esses conceptores, aumenta-se a importância da construção desse objeto, o que é o estilo típico desse gênero.

B. Série coesiva referente aos Conceptores da Proposta:

B.1 - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Os sintagmas nominais utilizados para designar a Secretaria são: “**Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**” e “**Secretaria**”, merecendo destaque quanto a isso o segmento a seguir:

*“A **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo** está realizando um projeto que visa²¹ propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio [...] No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a **Secretaria** toma assim duas iniciativas complementares [...]” (p.8).*

²¹ Itálico da pesquisadora.

Nessa formulação, o sintagma nominal **“Secretaria de Educação do Estado de São Paulo”** designa a própria Secretaria, que aparece humanizada, pois é constituída por várias pessoas designadas por um órgão público (Governo do Estado) a representar essa instância governamental estadual. Assim, é colocada no papel de ator, que tem motivos, intenções e finalidades de agir, unificados e aceitos por esse coletivo de trabalho (os conceptores em geral), propondo um currículo, o que reforça seu caráter de autoridade, autonomia e de poder político-educacional.

Quanto ao sintagma “Secretaria”, que aparece também no segmento anterior, há mais três ocorrências suas, todas com o mesmo papel sintático-semântico. Embora o sintagma “Secretaria” apareça de forma simplificada, os papéis atribuídos a este órgão nos textos da Proposta Curricular/2008 se resumem a um só, o de actante/ ator que tem o poder de intervir nas políticas educacionais estaduais, como, por exemplo, “tomar iniciativas quanto à implementação da Nova Proposta Curricular/2008”; “promover o desenvolvimento do currículo”; “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências” e, principalmente, fazer “que todo o esforço despendido por essa secretaria incida nas organizações escolares, o que ser constado nas páginas (8 e 15)²².

C – Série coesiva referente aos Documentos Complementares da Proposta:

C1 - Cadernos do Gestor (Orientações para gestão do currículo na Escola):

Os sintagmas utilizados para designar os Cadernos do Gestor são os seguintes: **segundo documento, de Orientação para a Gestão do Currículo na Escola; segundo documento; segundo documento, Orientações para a Gestão do Currículo**

1) Segundo documento, de Orientação para a Gestão do Currículo na Escola:

²² Essas páginas encontram-se nos anexos desta dissertação.

*“Intrega esta Proposta Curricular um **segundo documento, de Orientação para a Gestão do Currículo na Escola**, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apóiam: diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores” (p. 8-9).*

2) Segundo documento:

*“Esse **segundo documento** não trata da gestão curricular em geral, mas (ele) tem **finalidade específica**²³ de (ele) apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta Proposta Curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo [...] O ponto mais importante desse **segundo documento** é garantir que o Projeto Pedagógico, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular”(p.9).*

3) Segundo documento, Orientações para a Gestão do Currículo:

*“O **segundo documento, Orientações para a Gestão do Currículo**, propõe que a aprendizagem resulte também da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores” (p.9).*

Nota-se que em todos esses itens da Proposta, os sintagmas nominais destacados anteriormente para designar os cadernos do gestor aparecem em três formas semelhantes, porém cada uma trazendo uma especificidade: (1) dando ênfase ao local onde se deve utilizar esse material (na Escola), com a finalidade de se fazer cumprir os papéis atribuídos aos gestores, ou seja, de liderarem e apoiarem as escolas. O segundo sintagma “*segundo documento*”, empregado, item (2), reforça o valor oficial desse texto, como já foi observado em relação ao próprio documento da Proposta. É atribuído a esses um valor de grande importância, por ser parte integrante da Proposta Curricular, como também, o de caráter oficial para garantir

²³ Grifos da Proposta.

suas finalidades: “*apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta Proposta Curricular nas escolas*” e garantir que o Projeto Pedagógico seja “*um recurso efetivo e dinâmico*”. E, por fim, o terceiro (3): “*propõe que a aprendizagem resulte também da coordenação de ações entre as disciplinas*”, também de ações entre escola e comunidade, para isso “*reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores*”.

Além dessas especificidades, esses cadernos são postos predominantemente no papel de **actante/ ator** (humanizados), dotados de finalidades específicas, *organizando* o trabalho dos gestores, *propondo* uma coordenação de ações e estratégias, ou seja, ações linguageiras tipicamente humanas. É importante ressaltar que apenas no primeiro exemplo do item (1) esse “segundo documento” é colocado como *objeto* da ação de seus conceptores.

C2 - Cadernos do Professor

Os sintagmas nominais e pronominais utilizados para designar os Cadernos do Professor são:

a) Conjunto de documentos, Cadernos do Professor, Neles??:

*“A Proposta Curricular se completará com um **conjunto de documentos** dirigidos especialmente aos professores. São os **Cadernos do Professor**, organizados por bimestre e por disciplina. **Neles**, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos” (p.9).*

Nesse item são encontrados dois sintagmas nominais e um pronominal em substituição aos “Cadernos do Professor”: *conjunto de documentos, Cadernos do Professor, neles*. O *primeiro sintagma* (conjunto de documentos) dá a esse objeto um caráter de complexidade (vários documentos), também de caráter oficial e de importância; o *segundo sintagma* remete ao próprio objeto e ao usuário desejado (cadernos do professor), indicando uma de suas especificidades, e o *terceiro*

sintagma os apresenta como um instrumento que pretende fornecer orientações aos professores para o ensino de conteúdos.

Em relação aos papéis atribuídos, nota-se que os cadernos são colocados como objetos, ou seja, produtos de um agir dos conceptores, tidos por estes como instrumentos do trabalho docente pela Proposta. São eles, organizados (por alguém oculto), que apresentam situações de aprendizagem. Assim, “esse alguém oculto” (conceptores), no papel de ator desses documentos, organiza e apresenta por meio desses cadernos “as situações de aprendizagem” que servem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos determinados na Proposta.

Neste contexto, os cadernos do professor são postos pela Proposta como instrumentos de desenvolvimento profissional dos professores, mais especificamente como “instrumento” capaz de auxiliar o trabalho do professor no ensino de conteúdos.

C.4 – Série coesiva referente às Bases da Proposta:

Os sintagmas utilizados para designar esses elementos normativos são:

Parâmetros Curriculares; Diretrizes e Parâmetros Nacionais; LDB, Diretrizes e Parâmetros Curriculares; Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/1996); LDB; Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Níveis Técnico, LDB (Lei 9394/1996, DCN.

1) Parâmetros Curriculares:

“De acordo com os Parâmetros Curriculares, as propostas de ensino de língua nos segmentos Fundamental II e Médio convergem em seus objetivos. Ambas têm a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significado nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeito. No entanto, há em cada um dos segmentos as especificidades próprias que auxiliam o trabalho do professor na escolha dos conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos nas aulas de língua. Os critérios para articular os conteúdos e as competências do estudo da língua no Ensino Médio devem ampliar,

necessariamente, os estudos desenvolvidos no Ensino Fundamental II, observando uma progressão que possa diversificar, ao longo da escolaridade, abordagens, contextos, situações etc” (p.44).

Nesse segmento o sintagma “Parâmetros Curriculares” aparece como um ator humanizado (de ações languageiras de prescritores ocultos) que apresenta as propostas de ensino de língua, também no papel de “atores humanizados de um agir prescrito” que têm a “pretensão de capacitar o aluno” (agente/ beneficiário) para levá-lo à construção dos significados, nomeando conhecimentos e experiências, tornando-o sujeito, do mesmo como como pretende auxiliar o professor, em relação ao seu trabalho, na escolha de conteúdos e objetivos para serem desenvolvidos em sala de aula.

2) Diretrizes, Parâmetros Nacionais, LDB:

*“Cabe às instâncias condutoras da política educacional e nos estados e nos municípios elaborar, a partir das **Diretrizes** e dos **Parâmetros Nacionais**, Propostas Curriculares próprias e específicas, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria [...] O conceito de competências também é fundamental na **LDB** e nas **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais**, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender” (p.15).*

Os sintagmas “Diretrizes e Parâmetros Nacionais” são postos como uma legislação que norteia a Educação Básica Nacional, sendo colocados no papel de instrumento de apoio (de conceptores/ atores ocultos), para que as instâncias condutoras possam por em prática suas propostas curriculares. Os sintagmas “LDB, Diretrizes e Parâmetros”, que aparecem em seguida, designam agora órgãos diferenciados, sendo colocados no papel de objeto de ação do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação (actantes/ atores humanizados), como instrumentos normativos, fazendo com que as escolas e o plano do professor indiquem o que o aluno (agente beneficiário final) “vai aprender”.

3) Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/1996):

“Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender” (p.14).
“Essas expectativas de aprendizagem estão expressas na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, em termos de grandes campos de competência, como o domínio ‘das formas contemporâneas de linguagem’ ou ‘dos princípios científico-tecnológicos’ que presidem a produção moderna” (p.30).

Na primeira citação desse item, o sintagma “A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) é designada como lei diferenciada, posta no papel de um ator de uma ação linguageira humanizada, que tem poderes de *“deslocar o foco de ensino para o da aprendizagem”* que garante, segundo o texto, o direito de aprender. Pode-se observar que, para garantir sua importância legal, o texto explicita através do sintagma a instituição da Lei: *“lei 9394/1996”*. Essa valoração se confirma na segunda citação, quando o texto traz a voz de actantes ocultos, ou seja, conceptores da Proposta, para tentar mostrar que a lei fundamenta seus princípios e concepções.

4) LDB:

Já em todos os segmentos analisados referentes às páginas²⁴ 21, 22, 23 e 24 da Proposta, o sintagma **LDB** é posto no papel de ator de ações humanizadas que demonstram que esse actante tem intenções e motivos de agir como: *“Quando a LDB dispõe sobre esse objetivo de compreensão” [...] “que a LDB estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio”; “a LDB faz referência ao trabalho[...]”; “A LDB adota uma perspectiva sintonizada [...]”*.

6) Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico, LDB (lei 9394/1996), DCN:

*“Em muitos casos essa opção pouparia tempo de estudo para o jovem que precisa ingressar precocemente no mercado de trabalho. Para facilitar essa abertura, as **Diretrizes Curriculares da Educação***

²⁴ Essas páginas encontram-se nos anexos desta dissertação.

*Profissionais de Nível Técnico flexibilizaram a duração dos cursos profissionais desse nível, possibilitando o aproveitamento de estudos já realizados ou mesmo exercício profissional prévio. Essa duas peças normativas criaram os mecanismos pedagógicos que podem viabilizar o que foi estabelecido na **LDB (lei 9394/1996)** e decretos posteriores” (p.25).*

Nesse item, o primeiro sintagma referente a “Diretrizes Curriculares”, destacado no texto, é posto no papel de ator humanizado que flexibilizam “a duração dos cursos profissionais”, demonstrando motivos e intenções de agir, enquanto o sintagma **LDB** é posto como ator de uma ação linguageira que já estabeleceu normas para essa ação das Diretrizes.

*“As escolas, nesse caso, atribuiriam carga horária suficiente e tratamento pedagógico adequado às áreas ou disciplinas que melhor preparassem seus alunos para o curso de educação profissional de nível técnico escolhido. Essa possibilidade fundamenta-se no pressuposto de que ênfases curriculares diferenciadas são equivalentes para a constituição das competências previstas na **LDB**, nas **DCN** para o Ensino Médio e na matriz de competências do Enem” (p.25).*

Novamente o sintagma (LDB) é posto no papel de ator de uma ação humanizada que prevê competências para o Ensino Médio e na matriz de competências do ENEM. Esse mesmo papel é atribuído a outro actante designado pelo sintagma DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais).

Concluída essa análise, pode-se afirmar que todos os elementos normativos citados nos itens anteriores são apresentados predominantemente por seus conceptores como atores de ações humanizadas e só em raras ocorrências como instrumentos normativos que dão sustentação e fundamentos para a implementação da Proposta e de outras já feitas. A Lei de Diretrizes e Bases tem um destaque central nos textos da Proposta, pois é ela que dá respaldo legal, juntamente com os PCNs, para que essa proposta se institua como Currículo Oficial.

C5 – Série coesiva referente aos Destinatários da Proposta: Escola, Educação, Gestores, Professores, Comunidade particular

C5.1 – Escola:

Os sintagmas utilizados para designar a Escola são os seguintes: **escola (s), escolas públicas, aprendizagens escolares, instituições e elas:**

1) escola (s):

*“[...] propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as **escolas** possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo” (p.8).*

*“em que os jovens ficam/ permanecem por muito tempo na **escola**, por causa do ingresso tardio no trabalho [...] Tais fenômenos ampliam o tempo e a importância da permanência na **escola**, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo” (p.10).*

2) Escolas Públicas:

*“Nesse quadro ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas **escolas públicas**, pois é para elas que estão ocorrendo, um número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola” (p.10).*

3) Aprendizagens escolares, instituições e elas:

*“A relevância e a pertinência das **aprendizagens escolares** nessas **instituições** são decisivas para que o acesso a **elas** proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário” (p.10).*

No item (a1) o sintagma nominal “escolas” é posto no papel de agente/beneficiário da ação do documento, que lhes propõe princípios orientadores. Ao mesmo tempo,, é atribuída às escolas a responsabilidade de preparar os alunos, ou seja, o documento põe as escolas no lugar de um actante preparador (ator), papel comumente dirigido ao professor. Quanto à segunda citação, o primeiro sintagma “escola” é utilizado para designar esse actante no papel social de instituição legal e física, portanto, como um dos elementos constitutivos do trabalho educacional (outrem). O segundo sintagma “escola” é posto como um instrumento que pode auxiliar os actantes responsáveis pelos actantes ocultos “alunos” a promover “o desenvolvimento do pensamento autônomo”.

No item (2), o sintagma “escolas públicas” é posto no papel de actante (ator) que oferece essa “qualidade da educação” às camadas mais pobres do país, e também como um actante (humanizado) que recebe, acolhe esse público que não tem acesso às escolas e hoje precisa de aprendizagem para inserção no mundo, de modo produtivo e solidário.

Os sintagmas “aprendizagens escolares, instituições e elas”, presentes no item (3) são usados para designar o papel da escola como um instrumento de acesso que pode propiciar oportunidades reais de aprendizagem a um actante oculto (aluno), agente beneficiário final dessa ação.

Finalizada essa etapa, referente aos resultados da análise dos itens anteriores, conclui-se que a Escola, por sua vez, é posta na Proposta como um instrumento de transmissão de conhecimentos, no papel de agente/beneficiário da ação do documento oficial, e, que ao receber esse documento, se tornará apta a preparar os alunos, oferecendo-lhes uma educação de qualidade. É posta também como ator, quando idealizada pelos seus conceptores como um espaço social que promove a inserção do jovem no mercado de trabalho, etambém como elemento constitutivo do trabalho educacional (outrem). Com essa análise, constatou-se ainda que a Proposta atribui à escola o papel que comumente é atribuído aos professores, ou seja, é ela que promove o conhecimento por meio dos conteúdos, que prepara os

alunos, que desenvolve as capacidades e competências nesses alunos, para que possam se tornar aptos a enfrentar os desafios do mundo moderno.

C5.2 - Educação:

Os sintagmas nominais referentes à Educação são os seguintes: **educação, qualidade da educação, educação geral, educação escolar,**

1) Educação:

1ª“Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da **educação** recebida” (p.11).

2ª“Para que a democratização do acesso à **educação** tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola” (p.10).

3ª“Só uma **educação** de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão”(P.10).

4ª“A **educação** precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade” (p.11).

5ª“Nesse quadro ganha importância redobrada a **qualidade da educação**²⁵ oferecida nas escolas públicas [...]” (p.10).

2) Educação geral:

“Um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma **educação geral**, articuladora que transmite entre o local e o mundial” (p.11).

3) Educação escolar:

“preparar os indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural em um tempo marcado pelas mudanças, quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção, é mais um desafio contemporâneo para a **educação escolar**” (p.11).

²⁵ Grifo da Proposta.

No item (1) o sintagma utilizado para designar a educação é posto nos seguintes papéis: na primeira citação, como objeto das ações de actantes ocultos; na citação, como objeto de ação da democratização; na terceira citação, o sintagma é posto no papel de ator (humanizado) que tem capacidade de evitar o fator exclusão; na quarta, é atribuído ao sintagma “educação” uma obrigação ou um dever (comprovado pela modalização verbal deôntica “precisa estar” [“a serviço desse desenvolvimento”]), apresentado nessa citação, colocando-a no papel de ator humanizado de uma ação linguageira. Quanto à quinta citação, nessa formulação o que é colocado no papel de objeto da ação de um actante oculto é o termo “qualidade”, ou seja, o tipo da educação que está sendo oferecida e não a educação entendida mais amplamente.

Quanto aos segmentos (2) e (3), o sintagma “educação” vem acompanhado de adjetivações “educação **geral**” e “educação **escolar**”. Na primeira citação o sintagma é posto no papel de ator de uma ação humanizada, com capacidades de articular o conhecimento. Novamente, na segunda citação, o sintagma é posto no papel de ator de uma ação que prepara os indivíduos para os desafios da vida contemporânea.

Finalizada essa etapa, apresentamos uma síntese das ocorrências desses papéis atribuídos a Educação: como objeto das ações de actantes ocultos, pois é ela que fará o diferencial na qualidade da educação; como objeto da ação da democratização; como ator que tem a capacidade de evitar a exclusão escolar, como um actante/ ator humanizado que precisa estar a serviço da comunidade; como objeto de ação de actantes ocultos, no sentido de “**qualidade** de educação” e não como educação de forma geral; como Educação geral, no papel de ator que fornece amplo conhecimento; como desafiadora, no papel de ator que prepara os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo.

C5.3 - Gestores:

Os sintagmas utilizados para designar os gestores são: **Gestores, equipe gestora:**

1) Gestores:

1ª“Integra esta Proposta Curricular um segundo documento, de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e **gestores** que lideram e apóiam: diretores, assistentes técnico-pedagógicos (atual PCOPs)²⁶, professores coordenadores e supervisores. Este tem como **finalidade específica** ²⁷ apoiar o gestor para que seja ‘líder e animador’ da implementação da Proposta Curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo” (p.9).

2ª“Os **gestores**, como agentes²⁸ formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos” (p.12).

3ª“A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus **gestores** para capacitar os professores em seu dia-a-dia” (p.15).

2) Equipe gestora, grupo gestor:

“Neste sentido, cabe lembrar a responsabilidade da **equipe gestora** como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o **grupo gestor**, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática” (p.12).

Os gestores, ao mesmo tempo em que são colocados como atores de uma ação formadora de professores, são também postos como interactantes (gestores e docentes) nesse agir linguageiro que pede uma resposta de ambas as partes, representado aqui pelo sintagma “grupo gestor”.

²⁶ Professores coordenadores de Oficina Pedagógica das Diretorias Regionais de Ensino.

²⁷ Grifo da Proposta Curricular/2008.

²⁸ Agente formador: o termo agente está sendo usado pela Proposta no sentido do senso comum, como aquele que age.

No segmento (1), dois papéis são atribuídos ao sintagma “gestores”: esses actantes são postos como agentes/ beneficiários da Proposta, cuja finalidade é apoiar esses gestores para que eles possam cumprir seu papel de garantir a aplicação do documento oficial nas escolas públicas. Assim, é atribuída a eles a responsabilidade de líderes e animadores desse documento, portanto são colocados também no papel de ator da ação linguageira (humanizada) da Proposta.

Já na segunda citação, o sintagma “gestores” é posto no papel de ator que age e deve aplicar com relação aos professores tudo aquilo que recomendam para os alunos. O caráter deôntico do verbo (dever) mostra que esses actantes, mesmo no papel de ator, devem retribuir aos seus prescritores o que lhes é imposto.

Na terceira citação, nota-se que o protagonista da ação imposta pela Proposta é a escola. É ela que vai atribuir aos gestores a obrigação de capacitar os professores, que nesse caso são meros capacitadores do agir prescrito, e assim são colocados no papel de agentes/ beneficiários da ação desse documento oficial.

No item (2), o sintagma “equipe gestora” é utilizado para designar os gestores como atores de uma ação formadora de professores e os põe também como interactantes (gestores e docentes) nesse agir linguageiro que pede uma resposta de ambas as partes, representado aqui pelo sintagma “grupo gestor”.

Nesses itens, os gestores são colocados nos seguintes papéis: como agentes beneficiários que receberam “*o segundo documento de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*”, para se tornarem “líderes e animadores” da implementação da Proposta; assim, são postos como atores dessa ação, que agem e devem aplicar nos professores as prescrições impostas pelos cadernos. Em outro segmento, como agentes que recebem da escola (ator humanizado de um agir prescrito “Proposta”) a obrigação de capacitar os professores e também no papel de

atores de uma ação formadora de professores, o que ao mesmo tempo os coloca como interactantes de uma ação conjunta com os professores.

É importante ressaltar que esses actantes, mesmo recebendo a atribuição do papel de ator, são colocados, na verdade, como agentes beneficiários que também precisam ser capacitados para poderem capacitar os professores.

C5.4 - Professores:

Os sintagmas utilizados para designar os professores são: **Professores, docentes, todos, professor, parceiro, aquele, ele, profissional:**

1) Professores, todos:

*1ª“A segunda iniciativa da Secretaria foi iniciar um processo de consulta a escolas e **professores**, para ‘identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo’ (p.8)”.*

*2ª“O segundo documento, Orientações para a Gestão do Currículo, propõe que a aprendizagem resulte também da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos **professores**” (p.9).*

*3ª“Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar com **os professores** tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos” (p.12).*

*4ª“A transição da cultura do ensino para o da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus gestores para capacitar **os professores** em seu dia-a-dia, a fim de que **todos** se apropriem dessa mudança de foco” (p.15).*

Professores e docentes:

*1ª“Neste sentido, cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de **professores** e a responsabilidade dos*

docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática”²⁹ (p. 12).

2ª“Desta forma, coloca aos gestores (a quem cabe a educação continuada dos **professores** na escola) a necessidade de criar oportunidades para que os **docentes** também desenvolvam essa competência [...]” (p.18).

Na primeira citação (1), o sintagma nominal “professores” é colocado como destinatário de um agir linguageiro da Secretaria, que exige uma resposta de outros actantes. Assim o texto coloca os professores no papel de actante/ ator, atribuindo a este o papel de expositor das boas práticas educacionais. Observa-se, entretanto, que o sintagma é posto aqui de forma genérica e pluralizada, porém essa ação é relativa a apenas a alguns desses professores, pois não são todos que foram consultados. Em relação aos outros sintagmas “professores e todos” que aparecem nesse item, são colocados como agentes beneficiários de ações linguageiras humanizadas do segundo documento, como também, interactantes no agir dos gestores.

Já na segunda formulação desse mesmo item, o sintagma utilizado refere-se aos próprios professores colocados no papel de objetos da ação do segundo documento. Portanto, como agentes/ beneficiários que necessitam de orientação e estratégias para sua educação continuada. Novamente, na terceira citação, o sintagma “professores” é colocado como interactante no agir dos gestores, que são os “agentes formadores” (terminologia do senso comum utilizada pela Proposta, diferentemente do termo “agente” utilizado pelo ISD³⁰). E, na quarta citação, os sintagmas “professores/ todos” novamente são colocados para designar aquele professor que precisa ser capacitado (agente/beneficiário) para se apropriar dessa mudança: da transição da cultura do ensino para a da aprendizagem; é a colocação

²⁹ Grifos da pesquisadora.

³⁰ Ver página 54 desta dissertação – termo agente.

do professor como aquele que necessita ainda ser capacitado coletivamente, tendo à frente desse processo os gestores.

No segmento (2), na primeira citação, o sintagma “professores” é posto também no papel de agente/ beneficiário da ação da equipe gestora, enquanto o sintagma “docentes” é usado para designar esses professores como atores, responsabilizados pelas ações de problematizar e dar significação aos conhecimentos sobre sua própria prática. Já na segunda citação, além de o sintagma “professores” aparecer como objeto de ação dos gestores, o sintagma “docente” também é colocado como agente/ beneficiário que necessita desenvolver suas competências por meio da educação continuada.

Nas citações a seguir, os sintagmas utilizados para designar os professores aparecem no singular, porém mantendo o caráter genérico para caracterizar esses actantes:

3) O professor, o parceiro, aquele:

*1ª “O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola com vida cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido, ao se aprender a aprender. Nessa escola, **o professor** não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é **o parceiro** de fazeres culturais, **aquele** que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária” (p.13).*

*2ª “Valorizar o desenvolvimento de competências nesta fase da vida implica em ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais de que os alunos dispõem. Implica, pois, em analisar como **o professor** mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando desenvolver competências em adolescentes [...]” (p.14).*

^{3ª} “Para muitos, falar de literatura é apenas dividir opiniões entre um “eu gosto” e um “eu não gosto”. E parou aí. É muito comum, o aluno não saber fundamentar o porquê da sua opinião sobre um determinado texto literário. Também ocorre de **o professor**, diante dessa situação, não saber o que fazer. Então o texto ou vira exemplo da história da literatura com a pergunta “A que escola pertence? Quais as características?” ou vira exemplo de exercício gramatical ou exercício de localização de informações, do tipo ‘qual a cor do cavalo branco do herói?. Ou, pior, não vira nada, ficando apenas no ‘gostou’ ou ‘não gostou’³¹”(p.44).

Nessas três ocorrências em que os sintagmas “professor; parceiro; aquele” são utilizados para designar o professor, pode-se constatar os seguintes papéis atribuídos a esse actante: na primeira, o professor é colocado no papel de ator de uma ação languageira capaz de promover a aprendizagem no aluno (agente/beneficiário final dessa ação), em uma escola, que os actantes ocultos (conceptores) esperam formar. Nesse item ainda, há a negação do discurso generalizante, em contraposição às às “contra-argumentações”, colocando o professor como um ator que não “só se limita a suprir o aluno”, mas também se transforma em “*parceiro e aquele que promove o desejo pela aprendizagem*”. Isso é condizente com a negação da “imagem que se faz do professor”, anulando essa voz antiga e trazendo uma nova concepção de professor que esses conceptores esperam criar.

Na segunda ocorrência, o professor também é colocado no papel de ator que tem capacidades e intenções de agir. Porém, na terceira ocorrência o sintagma “professor” é usado para designar um actante sem capacidades para agir e que, diante desse impedimento, recorre a ações languageiras avaliadas de modo negativo pelos conceptores da Proposta. É importante ressaltar que, para comprovar essa incapacidade desse actante, o texto traz a voz de um “discurso direto” generalizante representando a fala supostamente desse professor, comprovada na terceira citação anterior.

³¹ Grifos da pesquisadora.

Já, nos próximos segmentos, nesse sintagma “trabalho do **professor**”, o termo “trabalho” é posto no papel de agente/ beneficiário, enquanto o sintagma **professor** designa um ator que “escolhe conteúdos e que tem objetivos a serem desenvolvidos em sala de aula”, sendo que, nessa última formulação, nesse sintagma “a atuação do **professor**”, o termo “atuação” é utilizado para designar o agir desse actante, que, com os demais elementos (conteúdos, metodologias e aprendizagem) são postos no papel de instrumentos para que o aluno alcance sua aprendizagem “ao longo dos anos”.

*1ª “De acordo com os Parâmetros Curriculares, as propostas de ensino de língua nos segmentos Fundamental II e Médio convergem em seus objetivos. Ambas têm a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeito. No entanto, há em cada um dos segmentos as especificidades próprias que auxiliam o **trabalho do professor** na escolha dos conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos nas aulas de língua. Os critérios para articular os conteúdos e as competências do estudo da língua no Ensino Médio devem ampliar, necessariamente, os estudos desenvolvidos no Ensino Fundamental II, observando uma progressão que possa diversificar, ao longo da escolaridade, abordagens, contextos, situações etc” (p. 44).*

*2ª “Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, **a atuação do professor**, os conteúdos, as metodologias disciplinares e aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis: compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas”(p.13).*

4) professor/ ele:

*“[...] É comum que **o professor**, quando formula o seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível nesse caso, ao final do ano, tendo cumprido **seu***

*plano, **ele** afirme, diante do fracasso do aluno, que fez **sua** parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu”³² (p. 15).*

Nessa formulação, tanto o sintagma nominal “o professor” quanto o sintagma pronominal “ele”, estão designando o mesmo actante, que é colocado no papel de ator de uma ação linguageira, que *formula **seu** plano de trabalho, que afirma e que faz **sua** parte* (sintagmas pronominais indicando que esse actante possui objetos de ação). Porém, é interessante notar que essa ação linguageira não corresponde às expectativas (implícitas) da Proposta, pois ao agir, não disponibiliza de recursos internos que atenda as reais necessidades de seus alunos. Para comprovar essa avaliação crítica negativa do que é “comum” o professor fazer diante de uma situação como essa, o texto apresenta esse agir do professor em um discurso indireto generalizante: “***ele** afirme, diante do fracasso do aluno, que fez **sua** parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu”³³ (p. 15). É importante ressaltar que, embora o sintagma apareça no singular, representa o todo coletivo.*

5) **profissional/ ele:**

*“um profissional da aprendizagem e não tanto (um profissional) do ensino. Isto é, **ele** apresenta e (ele) explica conteúdos, (ele) organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, forma de agir e pensar, em suma, (ele) promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real” (p. 18).*

Nessa formulação, os sintagmas (profissional, ele) são utilizados para designar um professor idealizado, no papel de ator, pela Proposta, capaz de promover o desenvolvimento nos alunos.

Finalizada essa etapa, podemos concluir que as maiores ocorrências são as que utilizam o sintagma “professores” predominantemente como objetos de uma ação linguageira tipicamente humana, para designar o papel de: agente/ beneficiário

³² Grifos da Pesquisadora.

³³ Grifos da Pesquisadora.

que necessita de orientação, estratégias para sua formação continuada; agente da ação dos gestores que precisam agir para atender às necessidades dos alunos; agente que precisa de capacitação para desenvolver suas competências; mero agente sem motivos, capacidades e intenções de agir e agente isento de responsabilidade.

C5.5 – Comunidade particular:

Os sintagmas utilizados para designar a comunidade são:

1) Comunidade:

*“O segundo documento, Orientação para a Gestão do Currículo, propõe que a aprendizagem resulte também da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações como a **comunidade**” (p.9).*

Embora, o sintagma “comunidade” apareça como objeto da ação do segundo documento, esse actante é posto no papel de interactante da relação (escola e comunidade).

2) Comunidade aprendente:

*“[...] Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo para a formação de uma **comunidade aprendente** [...]” (p.12).*

Nesse contexto, o sintagma “comunidade aprendente” é configurado como “estudantes”, posto no papel de agente/ beneficiário que precisa de uma formação. Pode-se observar que o sintagma nominal “comunidade” atribui a esse termo a condição de objeto de uma ação linguageira tipicamente humana apresentada nos textos da Proposta. Assim, esse sintagma é posto nos papéis de: agente beneficiário (interactantes) que pode usufruir dos benefícios oferecidos pela Proposta; agente/ beneficiário no momento em que é posto como “comunidade aprendente”.

C6 – Série coesiva referente aos Beneficiários finais: jovens e crianças no papel social de alunos

Os sintagmas nominais referentes ao aluno são os seguintes: **comunidade aprendente estudante, o jovem, ofício de aluno, ele, jovens cidadãos, estudantes e sujeitos:**

1) comunidade aprendente:

*“[...] Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo para a formação de uma **comunidade aprendente** [...]” (p.12).*

2) jovens cidadãos:

*“[...] O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os **jovens cidadãos**, propondo princípios orientadores para a prática educativa” (p.8).*

3) Estudantes e sujeito:

*“[...] os Parâmetros Curriculares e as propostas de ensino de língua nos segmentos Fundamental II e Médio convergem de cuidar para que os **estudantes** sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita)... o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se **sujeito**” (p.44).*

No primeiro segmento, o sintagma “comunidade aprendente” é configurado como “estudantes”, postos no papel de agente/ beneficiário que precisam de uma formação. No segundo segmento, o aluno é representado pelo sintagma nominal “jovens cidadãos”, colocado como objeto de ação da contemporaneidade, e, assim, no papel de agente beneficiário de uma ação linguageira (humanizada). Quanto ao terceiro, percebe-se que os alunos, designados

pelo sintagma “estudantes” que se tornarão sujeito, mediante a apropriação dos conhecimentos, portanto, colocados no papel de beneficiários da ação, como agentes que precisam de cuidados dos Parâmetros e propostas.

C7 - Série coesiva referente aos Subsídios da Proposta:

C7.1 - Conteúdos:

Os sintagmas utilizados para designar os conteúdos são: **conteúdos disciplinares, conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas, conteúdos afinados com a formação profissional, conteúdos em três grandes áreas, conteúdos que possibilitam não só a interação do aluno:**

a) Conteúdos disciplinares:

*“[...] esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e **conteúdos disciplinares**” (p.8).*

Nesse item o sintagma “conteúdos disciplinares” é posto no papel de instrumentos articulados pela escola, posto ainda, de forma mais genérica.

b) Conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas:

*“[...] Para as DCN, O que a lei denomina de preparação básica para o trabalho pode ser a aprendizagem de **conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas** que sejam também pré-requisitos de formação profissional” (p.25).*

O sintagma utilizado para designar os conteúdos disciplinares, colocados novamente como “instrumentos”, aparecem agora de forma mais complexa, mostrando serem pré-requisitos de formação profissional.

c) Conteúdos afinados com a formação profissional:

*“Isso supõe um outro tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que o primeiro encarrega-se das competências básicas, fundamentando a constituição das mesmas em **conteúdos**, áreas ou disciplinas afinadas **com a formação profissional** nesse ou em outro nível de escolarização” (p.25).*

Mais uma vez, o sintagma “conteúdos” aparece no papel de um instrumento que vai tendo seu grau de importância mais valorizado pelos conceptores ocultos da Proposta, ou seja, que **“são afinados com a formação profissional”**.

d) Conteúdos em três grandes áreas:

*“Os próprios PCNs já apresentavam um mapeamento do conhecimento de maneira disciplinada, fazendo com que na escola surgissem propostas de organização dos **conteúdos em três grandes áreas**: Linguagens; Ciências Humanas; Ciências Naturais e Matemática “(p.32).*

O sintagma usado para designar os conteúdos é novamente posto no papel de instrumento, agora em um papel mais específico: esses conteúdos são *divididos por três grandes áreas*.

e) Conteúdos que possibilitam não só a interação do aluno:

*“[...] O conhecimento de natureza enciclopédica, sem significação prática, é substituído por **conteúdos e atividades que possibilitam não só a interação do aluno com sua sociedade e o meio ambiente [...]**” (p.37).*

Neste último item, o sintagma utilizado para designar os conteúdos também é colocado como instrumento da ação dos prescritores desse documento, que possibilita ao aluno (agente/ beneficiário final), meios de interação e crescimento.

É importante ressaltar que os conteúdos foram muito valorizados nos textos pela Proposta, sendo colocados no papel de instrumentos, objetos da ação dos conceptores desse documento. Ressalta-se ainda que, mesmo colocados

predominantemente como objetos, são considerados como meio efetivo de promover as competências e habilidades tão exigidas por essa Proposta, como se pode notar na própria apresentação dos sintagmas nominais. Assim, a cada item foi-se reforçando uma imagem positiva desses conteúdos, principalmente no tocante à representação da grande importância que eles têm, pois vão ser apresentados nos cadernos dos docentes para serem aplicados aos alunos.

C8 - Série coesiva referente às Competências e Habilidades:

Os sintagmas utilizados para designar as competências e habilidades são:

a) Competência (s) e habilidades:

*“O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em **competências**, reforça o sentido cultural da aprendizagem” (p.13).*

*“É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que a Proposta Curricular prioriza a **competência** leitora e escritora” (p.18).*

*“A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em **competências e habilidades** [...]” (p.18).*

Nesse item, o sintagma “competências”, que aparece na primeira citação, é colocado no papel de conhecimento no texto, que, por sua vez, é posto no papel de ator (humanizado) que realiza uma ação languageira (humana), “*reforça o sentido cultural da aprendizagem*”. Já na segunda citação o sintagma “competência” aparece no papel de objeto da ação da Proposta curricular, e, na terceira, os sintagmas “competências e habilidades” reaparecem no papel de objeto da ação do professor.

Concluída mais essa etapa da análise dos elementos constitutivos do trabalho docente tematizados na Proposta Curricular/2008, passaremos, agora à terceira pergunta de pesquisa deste trabalho.

3 - Os elementos constitutivos do trabalho educacional avaliados na e pela Proposta Curricular

O resultado dessa análise poderá mostrar que alguns dos elementos avaliados na e pela Proposta Curricular receberam uma avaliação positiva, como: a própria Proposta, A Secretaria Estadual da Educação, a Educação, os Conteúdos, as Competências e Habilidades, Os cadernos de Orientação para Gestão Escolar e os Cadernos do Professor, a Escola, os alunos, os Gestores, enquanto que a LDB obteve tanto uma avaliação negativa quanto uma positiva. Entretanto, os professores tiveram uma avaliação controversa mediante seu agir. Esses elementos serão apresentados a seguir:

Segundo o resultado dessa análise, a **Proposta Curricular** se constitui como um documento oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que tem poderes de interferir diretamente nos Projetos Pedagógicos das Escolas, conseqüentemente, nas estruturas políticas, sociais, culturais, pedagógicas e físicas das Instituições Educacionais, bem como nas relações entre gestão escolar, professores, alunos, comunidade e outrem. Para isso, como já apresentado na análise dos papéis dos actantes postos em cena, ela é humanizada e traz implicitamente as vozes de seus conceptores e prescritores, ou seja, os representantes legais desta instância governamental educacional. Conseqüentemente, essa instância é representada por uma ou mais pessoas físicas, no caso dessa Proposta, na época, pela Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro e seus colaboradores.

Essa actante (Secretária da Educação), como já foi mostrado na análise da “*Carta da Secretária*”, doa subsídios aos profissionais da Rede Pública Estadual. Nessa análise aparece explicitamente a voz da Secretária, no papel de enunciadora física, na figura da Secretaria da Educação. É ela quem apresenta o documento, quem fala de sua importância e relevância nesse contexto político educacional e, finalmente, é quem, como representante dessa Instância Governamental, “impõe” de forma implícita a implementação e utilização da Proposta.

Porém, com a análise do restante do documento oficial, da primeira parte (p.8), intitulada “Apresentação da Proposta”, à última (p.39), de explicitação do documento: intitulada: “A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”³⁴, esta análise constatou que foram ocultadas ou apagadas as vozes dos conceptores/prescritores, por meio de um discurso teórico generalizante, que traz teorias e pressupostos teóricos de autores e estudiosos sem marcas de identificação, modalização e citação de ambos, dando ao texto “um caráter de verdade absoluta”, sem que o leitor ou os principais agentes beneficiários desta ação possam questionar a origem destas teorias subjacentes.

É importante ressaltar que tais referências bibliográficas são ocultadas neste documento, aparecendo apenas as “referências” (p.36) dos seguintes autores: Chervel, André; Compère, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. Educação e Pesquisa. FE/USP, São Paulo, v.25, n.2, jul.-dez.,1999. Ressalta-se, ainda, que não foram feitas citações diretas e indiretas desses autores, em nenhuma das partes dos textos apresentados na Proposta.

Em relação a outra referência bibliográfica, pertencente a uma das conceptoras deste documento oficial: Mello, Guiomar N. de. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: parecer*. Brasília: MEC/CNE, 1998, é feita uma citação explícita na página 35 da Proposta Curricular, por meio de “modalização em

³⁴ Partes comuns contidas em todas as Propostas Curriculares, divididas por áreas (disciplinas).

discurso segundo”³⁵, o que confirma o grau de supervalorização desejado ao explicitar a fala de uma das conceptores nesse documento.

Quanto a uma das partes específicas da Proposta, que aborda a concepção da disciplina de Língua Portuguesa, também não foram mencionados os enunciadores ou conceptores dos textos. O que se encontra é somente a menção, nas referências bibliográficas (p.45), de documentos e órgãos oficiais da Educação que deram suporte e embasamento à implementação da Proposta: Brasil. MEC/PCNEM, 2006; Brasil. MEC/SEF, 1998; Brasil. MEC/PNLD, 2008; Brasil. MEC/2007; São Paulo. SEE, 1981-1997.

Percebe-se ainda que a Proposta faz de si mesma uma Avaliação muito positiva. A ocultação dos enunciadores é relevante nesse contexto, pois assim o documento passa a ser humanizado, se constituindo por si só, sem precisar da identificação de seus conceptores para ser aceito sem questionamento, visto que as vozes das teorias subjacentes são apagadas. A Proposta que até então nos é apresentada, na Carta da Secretária, como um instrumento “importantíssimo”, que trará subsídios para promover a integração e o aprimoramento dos profissionais da educação, acaba se colocando como protagonista do agir prescrito com a finalidade de atender às necessidades de organização do ensino da Rede Pública Estadual, pois, afinal, todo protagonista ou ator tem finalidades, capacidades e intenções de agir.

Ao mesmo tempo em que ocorre a supervalorização do objeto por seus conceptores, há uma desvalorização dos outros elementos, como os professores, que serão apresentados posteriormente, tematizados nos textos da Proposta. Este trabalho, ao fazer o levantamento desses elementos na análise dos papéis dos actantes postos em cena, constatou que alguns elementos muito valorizados e avaliados são parte integrante desse documento, além da própria Proposta.

³⁵ Para modalização em discurso segundo, ver Maingueneau (2005).

A **Secretaria Estadual da Educação**, embora tenha sido citada poucas vezes nos textos, é avaliada nos textos como uma secretaria que tem poderes atribuídos pelo Governo do Estado de São Paulo, de promover mudanças na Rede Pública Estadual, no que diz respeito à política educacional do Estado e como principal órgão que regulamentou a Proposta Curricular/2008.

A **Educação** foi avaliada como sendo a responsável pela transformação do aluno, como foi constatado na análise sobre os actantes, por vezes ocultadas ou implícitas (conceptores da Proposta) de forma muito positiva, pois é ela o alvo que a Secretaria quer atingir com sua Proposta Curricular.

Os **conteúdos**, por sua vez, são também muito valorizados nesse documento, enquanto conteúdos disciplinares e programáticos da Proposta. Essa importância é enfatizada nas diversas vezes em que é posta nos textos desse documento oficial como objeto de ação desses conceptores e como instrumento capaz de promover a aprendizagem nos alunos, e assim atingir os reais objetivos da Proposta Curricular. É importante ressaltar que esse sintagma aparece 40 vezes nos textos da Proposta analisados, sendo que muitas ocorrências, por serem repetitivas e apresentarem o mesmo contexto, foram excluídas dessa análise. Assim, foram explicitadas as mais relevantes, aquelas que revelam sua definição, importância e finalidade e principalmente o grau de valorização atribuído a estes conteúdos pela Proposta.

As **competências e habilidades**, apesar de serem avaliadas como objeto de ação que devem ser desenvolvidas, são colocadas como decorrentes da aprendizagem dos conteúdos “sugeridos” pela Proposta. Elas recebem também uma avaliação positiva do documento oficial, que as coloca como resultado da articulação dos conhecimentos adquiridos, conhecimentos que devem ser mobilizados e transformados em instrumentos para que os alunos enfrentem os problemas do mundo real.

Mais uma vez, nesta análise, foi constatado que essas competências e habilidades são idealizadas, pois para que elas possam ser desenvolvidas, é preciso

que o cumprimento da Proposta ocorra de fato segundo sua concepção. Entretanto, a análise mostra que o que não se discute na proposta é a possibilidade de que, mesmo seguindo as prescrições desse documento, as escolas não consigam alcançar esse objetivo. Como o mostram as teorias abordadas nos primeiros capítulos dessa pesquisa, principalmente em relação ao “trabalho prescrito” e ao “trabalho realizado”, discutidos quando da apresentação dos conceitos teóricos da Ergonomia da Atividade (Clot, 1999), sabemos que atividade não consiste apenas de realização do trabalho prescrito, há o “trabalho real” que não pode ser visto, mas que está presente entre o prescrito e o realizado. Este trabalho é composto também de impedimentos, de esforços, de emoções, de ações e outros elementos constitutivos de cada atividade que não podem ser vistos no trabalho realizado.

Outro elemento avaliado positivamente na Proposta são **Os Cadernos de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola** (Cadernos do Gestor). Os Cadernos do Gestor são valorizados enquanto lugar que propõe orientações e estratégias para as ações dos professores e, segundo esse documento, são os responsáveis pela formação continuada desses docentes nas escolas.

O mesmo se pode concluir sobre os **Cadernos do professor**, que são colocados como artefatos que podem propiciar a aprendizagem nos alunos. No entanto, o que não é avaliado na Proposta é o fato de esse artefato não funcionar realmente como instrumento. O documento oficial não avalia tal hipótese, pois deixa a entender que, se os professores aplicarem *de fato* os conteúdos, as metodologias e estratégias tais como foram apresentadas e determinadas na Proposta, seus objetivos serão alcançados efetivamente. Portanto, a avaliação feita na Proposta sobre os Cadernos do professor é que esse artefato funcionará realmente como um instrumento de aprendizagem dos alunos.

As **Leis, Diretrizes e Parâmetros** foram de modo geral avaliados positivamente, pelo fato de serem esses instrumentos normativos que garantem que a Proposta seja efetivamente implementada. Assim, um desses instrumentos teve um destaque maior nos textos da Proposta, a Leis de Diretrizes e Bases. Como

vimos na “Carta da Secretária”, a **LDB** foi avaliada por essa enunciadora como uma lei que deu às escolas autonomia para definirem seus próprios projetos pedagógicos, e, por essa razão, foi chamada de uma *“tática descentralizada e ineficiente”*. Entretanto, o resultado dessa análise comprova que ao mesmo tempo em que essa avaliação negativa é feita na “Carta da Secretária”, texto constituinte da Proposta, a Lei é citada nas páginas subsequentes desse documento como sendo dotada de autoridade para sua implementação, inclusive no que diz respeito a dar “ênfase” aos conteúdos programáticos, elementos nela previstos. A Proposta Curricular, por sua vez, contempla e obedece às determinações da LDB (n.9.394/1996). Pode-se concluir, assim, que aparecem outras vozes (ocultas) que contrapõem esse julgamento, ou seja, a mesma lei que dá autonomia às escolas é avaliada negativamente, ao passo que ao regulamentar esta nova proposta, ela passa a ter uma avaliação positiva.

A **Escola**, por sua vez, é avaliada na Proposta como um instrumento de transmissão de conhecimentos, no papel de agente/beneficiário da ação do documento oficial, que ao receber este documento se tornará apta a preparar os alunos, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, avaliada positivamente como um espaço social que promove a inserção do jovem no mercado de trabalho. Nossa análise constatou ainda que a Proposta atribui à escola o papel que normalmente é atribuído aos professores, ou seja, é ela que promove o conhecimento por meio dos conteúdos, que prepara os alunos, que desenvolve as capacidades e competências nesses alunos.

Quanto aos **Gestores**, a Proposta os avalia como sendo “líderes e animadores deste documento”, além de colocá-los como aqueles que devem promover nos professores uma formação continuada, devendo capacitá-los para que possam promover, assim, a aprendizagem de seus alunos. É importante ressaltar que o resultado dessa análise permitiu observar que esses gestores apesar de algumas vezes serem colocados no papel de agentes beneficiários que recebem “o segundo documento de orientação”, têm atribuídos a si o dever e a obrigação de se

tornarem “atores responsáveis” por essa implementação e pela aceitação da Proposta por parte dos professores.

Os **alunos** são avaliados como agentes beneficiários que precisam ser capacitados para que suas habilidades e competências possam ser desenvolvidas para poderem se preparar para enfrentar os desafios do mundo moderno. São avaliados ainda como um actante que não tem motivos, intenções e capacidades de agir por si só, donde a importância de se ter uma “educação de qualidade” para oferecer a esses indivíduos. O documento, a Proposta, os avalia, tentando sempre mostrar que a aprendizagem de seus conteúdos é que vai fazer essa diferença.

A **comunidade particular**, nesse contexto, não é colocada como uma comunidade social mais ampla, pois os textos da Proposta se referem a uma comunidade no sentido dos grupos sociais que convivem e participam das atividades escolares de suas localidades. Assim, essa comunidade é avaliada como um dos elementos que interagem com o contexto escolar e, portanto, precisa estar presente nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Do mesmo modo, precisa estar sempre em contato com as escolas para também usufruir das boas práticas culturais que estas instituições podem oferecer a ela. Essa comunidade, mesmo não tendo um papel de destaque na Proposta, é avaliada por esse documento como sendo um dos elementos constitutivos das atividades educacionais que tem o dever de fortalecer suas relações com as escolas.

Os **professores**, por sua vez, são avaliados nos textos da Proposta como sendo elementos secundários, colocados nos papéis de objetos de ações languageiras humanizadas (Proposta) e de ações dos gestores, e algumas vezes como agentes sem motivos, capacidades e intenções de agir, conforme já foi apresentado anteriormente na análise dos actantes. O mais grave de tudo isso é que eles, segundo as vozes (implícitas dos conceptores da Proposta), que usam um discurso teórico generalizante, são despreparados para exercer suas atividades, pois precisam ser capacitados com cursos de formação continuada oferecidos pela

Secretaria da Educação, precisam de orientações, de novas metodologias e estratégias para aplicarem em suas aulas. Sua presença como mediador é apagada nos textos, pois os materiais oferecidos pela Proposta completam essa carência de falta de formação dos professores, segundo os textos já analisados e apresentados nesta pesquisa.

É importante ressaltar que é dado destaque maior aos gestores do que propriamente aos professores, porque são esses líderes que vão capacitar os docentes. Ressalta-se ainda que, em alguns dos textos analisados, os professores são colocados como objeto no mesmo nível dos artefatos materiais ou simbólicos (conteúdos, metodologias, estratégias), como se não fossem seres humanos dotados de consciência e inteligência. Em outro segmento semelhante, os professores são comparados aos alunos e conteúdos, como se os conhecimentos pessoais, sociais, acadêmicos não tivessem importância neste contexto político-educacional. Outra avaliação pejorativa encontrada é no momento em que o professor é avaliado como aquele que se isenta de sua responsabilidade de agir, ou seja, de cumprir seu papel de educador e, por fim, como um professor idealizado que só ao seguir as orientações e prescrições da Proposta conseguirá se tornar um “bom profissional” capaz de desenvolver as habilidades e competências de seus alunos com a aplicação dos conteúdos, metodologias e estratégias “sugeridas” por este documento.

Terminada mais essa etapa referente aos resultados das análises feitas em relação aos textos da Proposta Curricular/2008, em que foram detectados os elementos indicados como constitutivos do trabalho docente, bem como as séries coesivas e papéis atribuídos a esses actantes apresentados, passaremos à segunda e última etapa dessa análise, que consiste em detectar os elementos constitutivos do trabalho docente, bem como as séries coesivas e os papéis desses elementos presentes nos textos produzidos por alguns professores que fazem parte da Rede Pública Estadual, sendo também participantes dessa pesquisa.

4.7 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS (ESCRITOS) DOS PROFESSORES

Nesta seção, apresentamos a descrição do contexto de produção dos textos produzidos pelos próprios professores, ressaltando que, apesar de bastante semelhantes, eles divergem em alguns pontos específicos, que serão detalhados. Dentre essas semelhanças estão:

➤ Os enunciadores dos textos:

Os textos foram produzidos por indivíduos no papel social de **professores do Estado**, cinco ao todo, da Rede Pública Estadual de São Paulo; estes, embora ministrando disciplinas diferentes, compartilharam do processo de implementação da Nova Proposta Curricular/2008 da SEE. No início do ano letivo (2008), esses professores receberam da Secretaria do Estado as primeiras diretrizes para essa implementação, através de: uma cópia da Nova Proposta Curricular/2008 referente a cada uma das disciplinas do currículo escolar, apresentado em um caderno (texto básico da Proposta), contendo 36 páginas, divididas nas seguintes sessões: “Apresentação; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; a Matemática e as Áreas do Conhecimento; a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, por fim, a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias”; uma revista intitulada “São Paulo faz escola” – Edição especial da proposta curricular – por áreas de conhecimento, para o período intensivo de recuperação (42 dias de fevereiro a março/2008); videoconferências com a fala dos principais responsáveis pela proposta (Secretária da Educação do Estado, Maria Helena Guimarães de Castro e da Coordenadora Geral do Projeto, Maria Inês Fini) e outras apresentações em vídeo com a presença dos demais colaboradores do projeto³⁶ e, finalmente, para cada bimestre “o caderno do professor”, referente à disciplina que o professor ministra.

³⁶ Os textos da proposta encontram-se também nos anexos desta pesquisa. Tanto aos demais materiais, as videoconferências, vídeos, encontram-se disponíveis no site: <http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>

Quanto aos destinatários dos textos, dos professores participantes, o primeiro deles é o pesquisador- professor, mas podemos dizer que os destinatários em potencial desses textos formam um grupo bastante grande, são indivíduos no papel social de orientador da pesquisa, os outros participantes da pesquisa, leitores da dissertação em geral, incluindo os próprios responsáveis pela implementação da Proposta.

Contudo, como esses textos foram escritos para ser objeto de pesquisa, outros papéis podem influenciar em sua produção, tanto em relação aos destinatários quanto aos enunciadores. Podemos dizer que os enunciadores ocupam também a posição de professores que estão escrevendo um texto para ser analisado para uma dissertação de mestrado. A representação do papel social do receptor é a de um pesquisador, que trabalha como professor na Rede Pública Estadual, tendo também um segundo cargo nesta, ocupando a função de professor-coordenador de oficina pedagógica na mesma Diretoria Regional de Ensino a que as escolas de seus participantes de pesquisa estão diretamente ligadas e subordinadas. Este pesquisador realiza uma pesquisa sobre o trabalho do professor, sendo talvez considerado como tendo nível de conhecimento maior do que a dos professores-participantes, pois apenas um dos professores pesquisados também é pesquisador.

Assim, como hipótese, os textos também podem assumir duas finalidades: podem ser colocados pelos seus produtores como um artefato de reflexão sobre o trabalho realizado, mas ao mesmo tempo podem ser um artefato que será usado pelo pesquisador para analisar o trabalho docente, como podemos constatar pela fala de um dos participantes, que explicita sua consciência que seu texto será usado como objeto de pesquisa: “*Falando em proposta é que são tantas marcas que preciso de **outro trabalho como esse** para participar e dar os meus relatos*”(2º texto do Prof. Zeca).

Entretanto, em nossas representações iniciais sobre o contexto de produção desses textos, levantamos a hipótese de que esses participantes poderiam

descrever e criticar a maneira como as prescrições do documento oficial interferiram em suas ações profissionais, considerando-se assim o coletivo de trabalho desses professores como um destinatário possível. Dessa forma, teríamos textos produzidos por professores para outros professores de maneira geral. Contudo, podemos também admitir que o fato de esses textos serem produzidos dentro do contexto educacional, em uma rede de escolas estaduais, regidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (cujos membros poderiam ler os textos), pode ter feito com que sua produção fosse vista apenas como mais um instrumento de avaliação do trabalho docente, já que os participantes sabiam que seus leitores poderiam ser, além dos destinatários já citados, pessoas ligadas à própria Secretaria Estadual de Educação.

Assim, podemos levantar a hipótese de que os professores tentaram mostrar o melhor de si, em relação ao trabalho realizado, atendendo a expectativas das instâncias superiores, quer seja do seu próprio trabalho, quer seja da academia. Isso, entretanto, de modo algum invalida nossa pesquisa, porque não estamos investigando as “representações mentais reais” do professor, mas as representações configuradas nos textos, que, de uma forma ou outra, revelam que (re-)configurações podem (ou devem) ser produzidas nesse contexto. Nossas análises poderão confirmar ou negar as hipóteses levantadas aqui sobre o contexto.

Para finalizar essa etapa de nossos levantamentos, informamos que a constatação dessa hipótese será apresentada nas considerações finais desse trabalho.

4.7.1 - PLANO GLOBAL DOS TEXTOS DOS PROFESSORES

Como já dissemos, os textos produzidos pelos professores, em forma de relato, formam um conjunto de nove textos, reproduzidos neste trabalho “*ipsis litteris*”, sendo dois da Prof.^a Lucy, três do Prof.^o Leon, dois do Prof.^o Zeca, um da Prof.^a Jéssica e um da Prof.^a Magali. Porém os textos do professor Zeca fogem ao modelo dos demais textos, pois são divididos pelo próprio produtor em segmentos

temáticos. Esses textos podem ser lidos na íntegra nos anexos desse trabalho. A seguir, apresentamos os planos globais dos textos dos professores- participantes:

1) Plano Global dos textos do Prof. Zeca:

O primeiro texto desse professor é dividido em três segmentos temáticos: o primeiro traz um relato sobre a opinião do professor-enunciador a respeito do material da Proposta (jornal do aluno) a ser aplicado em sala de aula. E aponta também as dificuldades que o professor de forma geral vai encontrar para que o aluno possa acompanhar os conteúdos programáticos da Proposta. O segundo segmento traz um comentário do enunciador a respeito do comportamento negativo dos alunos perante o material e também a respeito das dificuldades que o professor (genérico) encontra ao contextualizar certos tópicos da Proposta em prol do aluno, quer este vá ou não prestar um vestibular. Já o terceiro segmento traz a fala dos professores de modo general para comentar a opinião e reação de alguns professores (genéricos) a respeito do material (*jornal do aluno*), *mas, ao mesmo tempo, traz a voz implícita do enunciador, apontando o desinteresse e acomodação de alguns professores (genéricos) que não aceitam as mudanças da nova proposta.*

O segundo texto do Prof. Zeca apresenta-se explicitamente segmentado em dois segmentos temáticos: o primeiro apresenta um comentário do enunciador a respeito de como os professores (genéricos) receberam a nova proposta em 2008, comparando-a com outro plano educacional aplicado em 1996, comentando a necessidade de mudanças no Sistema Educacional Brasileiro e apresentando ainda um relato sobre o posicionamento dos professores de modo geral, que reconhecem que precisam mudar seus métodos de ensino para acompanhar a nova proposta. Em seguida, apresenta-se a proposta como sendo ineficiente, incapaz de fazer com que os professores consigam realizar certas determinações que lhes são impostas, para que efetivamente possa ocorrer o ensino-aprendizagem dos alunos. Já o segundo segmento apresenta um questionamento do enunciador sobre a função da proposta e as reais necessidades dos alunos cobradas pela sociedade, e levanta uma suposição em relação aos interesses governamentais voltados para a Educação no

país; finaliza mostrando a necessidade de uma formação superior de qualidade para os profissionais da educação, que são postos como responsáveis pelo que acontece em sala de aula.

2) Plano global dos textos do Profº Leon

O plano global do primeiro texto do Prof. Leon pode ser dividido em três segmentos temáticos: o primeiro apresenta expectativas do professor em relação às atividades que iria realizar na primeira aula e sua decepção por não ter conseguido realizá-las conforme havia previsto, por falta da participação da maioria dos alunos. Já o segundo segmento apresenta um relato sobre as aulas subsequentes desse professor, em que ocorreu o inverso. As atividades previstas foram melhores do que ele esperava, o que o deixou satisfeito. O terceiro segmento apresenta o final desse relato; nele o professor-enunciador se depara novamente com uma situação semelhante à da primeira turma, com alguns alunos desinteressados que não participavam da aula, porém contando agora com a participação interessada de outros alunos.

Em relação ao segundo texto desse professor, seu plano global segue a mesma estrutura do texto apresentado anteriormente, ou seja, no primeiro segmento é apresentado um relato das atividades que o professor-enunciador desejava realizar e suas expectativas em relação a esse trabalho. Em seguida, as atividades realizadas por ele com a participação dos alunos, sentindo-se realizado por isso. Já o segundo segmento apresenta um relato sobre as aulas subsequentes, em que os fatos ocorreram inversamente aos da sala anterior, em que o professor não conseguiu realizar as atividades previstas, pois a maioria dos alunos não realizou as atividades propostas, o que fez com que ele ficasse muito irritado e suspendesse o trabalho previsto.

Quanto ao terceiro e último texto do Professor Leon, este apresenta três segmentos temáticos: o primeiro é um relato sobre as políticas governamentais, apresentando também o posicionamento negativo do professor em relação à aceitação da nova proposta curricular. O segundo segmento apresenta a

preocupação que o professor-enunciador tem a respeito dos conteúdos programáticos tradicionais a serem ensinados aos alunos para que eles tenham condições de prestar vestibular, e critica a nova proposta por não seguir esses conteúdos cobrados nos vestibulares. O terceiro segmento apresenta uma conclusão do professor sobre a Proposta Curricular, esperando que o governo reveja e repense as questões de sua proposta, segundo ele.

3) Plano global dos textos da Profª Lucy:

O plano global do primeiro texto da Profª Lucy é dividido em três segmentos temáticos: no primeiro, apresenta-se a expectativa da professora em relação ao material (jornal do aluno), como também suas impressões sobre esse material, mais especificamente sobre o tempo (cronológico) necessário para aplicá-lo. No segundo segmento, são apresentadas as dificuldades da professora diante da diversidade de conhecimentos dos alunos e as dificuldades para abordar determinados conteúdos da proposta, mas também os meios que a professora encontra para resolvê-las. No terceiro segmento, temos um relato de duas situações distintas ocorridas em salas de aula diferentes. Na primeira situação, relata-se que a professora tenta realizar sua atividade prevista, reanimando até os alunos dispersos, porém se sente frustrada, pois não obtém nenhum resultado. Na segunda situação, relata que, ao observar os alunos, ela percebe que eles estão realizando suas tarefas e fica motivada, porém consciente que essa mudança não acontece rapidamente.

O segundo texto da Profª Lucy tem características semelhantes ao anterior. No primeiro segmento, aparece uma reflexão, de modo genérico, do que foi a implementação da Nova Proposta Curricular/2008 no decorrer do ano letivo, com ênfase no mês de outubro/2008 e também é retomada a questão dos conteúdos da Proposta, vistos negativamente por serem longos e com poucos exercícios. Ainda neste segmento, ao tratar do conteúdo programático da proposta, ela volta ao modelo do texto anterior, em que aparecem comentários sobre esse tópico. Já no

segundo segmento, ela comenta as dificuldades que os alunos encontram em compreender os conteúdos da proposta, bem como seu desinteresse pelos estudos. No terceiro e último segmento, aparece um relato sobre as dificuldades encontradas pela professora e pelos alunos, e pelo fato de algumas vezes ela conseguirem superar essas dificuldades, surge uma avaliação positiva em relação aos alunos.

4) Plano global do texto da Profª Jéssica:

O plano global do texto da Profª Jéssica é dividido em três segmentos temáticos: o primeiro apresenta um relato sobre o comportamento indisciplinado dos alunos, que prejudicaria o ensino-aprendizagem; o segundo segmento apresenta as dificuldades que a professora encontra para realizar sua atividade de trabalho, derivadas das condições de trabalho e dos comportamentos dos alunos; e o último segmento apresenta um relato sobre o trabalho da professora de forma genérica, em relação às dificuldades que o professor encontra em sala de aula, por ter que representar diferentes papéis, de pai a médico, e, finalmente, faz uma reflexão sobre como lidar com as novas mudanças trazidas pela proposta, que são consideradas difíceis, mas propiciadoras de mudanças nas aulas.

5) Plano global do texto da Prof.ª Magali:

O plano global do texto da professora Magali está dividido em quatro segmentos temáticos: o primeiro apresenta no início “um título”, “relato de uma Professora da Rede Pública em Atividade no ano de 2008”, em que é relatada a surpresa que a professora teve com a chegada da nova proposta e sua expectativa em relação a esse documento oficial, bem como a confissão de que, depois de conhecer o material, deixou de acreditar que o projeto daria certo, porém, segundo ela, continuou a fazer a sua parte. O segundo segmento apresenta uma avaliação negativa em relação ao comportamento dos alunos ao receberem a nova proposta. Apresenta também uma avaliação negativa da professora em relação ao material a ser adaptado para os alunos, suas dificuldades para por em prática essas novas

determinações da proposta e critica o conteúdo temático abordado pela proposta curricular. O terceiro segmento apresenta uma avaliação dos poucos conteúdos aplicados que deram certo, que envolviam uma maior interação dos alunos. O quarto segmento apresenta uma avaliação negativa em relação ao comportamento dos alunos, apresentando também o posicionamento da professora em relação às políticas educacionais que já presenciou, juntamente com uma avaliação negativa das atuais políticas educacionais governamentais.

4.7.2 - Conclusão dos planos globais dos textos

A análise dos segmentos temáticos dos textos produzidos pelos professores nos levou a concluir que os planos globais desses textos são muito semelhantes, pois giram em torno das temáticas descritas a seguir:

1) A maioria dos textos usa predominantemente o “relato-interativo” quando esses enunciadores se envolvem na interação, colocando os fatos narrados distantes temporalmente do momento da enunciação, relatando o que eles esperavam realizar em uma aula prevista por eles mesmos ou por determinação da proposta curricular;

2) Ao apontarem suas dificuldades, como falta de recursos (artefatos: materiais ou simbólicos) para realização das aulas, falta de recursos internos (capacidades) em aplicar os conteúdos temáticos propostos pela Proposta Curricular, bem como suas dificuldades em lidar com o desinteresse dos alunos, tanto em relação ao novo material trazido pela Secretaria do Estado, como também com o compromisso com o “aprender”, características comuns a quase todos esses textos, utilizam o “discurso interativo”.

3) Os textos que apresentam alguns questionamentos a respeito das políticas educacionais vigentes e seus verdadeiros interesses pela Educação no país trazem de forma implícita um “discurso teórico” generalizante, ora trazendo as vozes de

antigos prescritores ou conceptores de antigas políticas educacionais, ora do próprio coletivo de trabalho educacional, apresentando uma crítica genérica em relação ao material proposto por essas políticas.

4.8 – RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TEXTOS DOS PROFESSORES

4.8.1 - Os elementos constitutivos do trabalho docente mais tematizados nos textos dos professores

Esta seção tem o objetivo de apresentar os resultados obtidos no tocante aos elementos constitutivos do trabalho docente que mais foram tematizados nos textos dos professores participantes da pesquisa. Para uma melhor visualização, apresentamos a seguir um quadro que organiza os resultados da análise, de forma individual e específica, de cada um dos produtores de textos, enfatizando as séries coesivas centrais que se fazem presentes em seus respectivos textos:

AUTORES DOS TEXTOS	SÉRIES COESIVAS CENTRAIS DE CADA TEXTO
Professora Lucy	Aluno, professor, material, atividade(s), gramática, tarefas, temas, textos
Professor Leon	<i>(Textos 1 e 2):</i> Professor, alunos, instrumentos¹; <i>(Texto (3) :</i> Professor, governo (s), Proposta Curricular
Professor Zeca	Jornal do aluno; material, o jornal, simples jornal, jornal; alunos; professor
Professora Jéssica	Alunos, professor, Proposta Curricular
Professora Magali	Alunos; temas, um jornal, conteúdos, requisitos, a novidade, o currículo, material; professor

¹ Informamos que o termo “instrumento” está sendo usado para designar um conjunto de sintagmas nominais que se referem aos elementos que o professor já se apropriou para realizar suas atividades de trabalho como: materiais, textos, gramática, leituras, exercícios e outros.

4.8.2 – Análise dos papéis sintático-semânticos dos sintagmas nominais pertencentes às diferentes séries coesivas

1 - Textos da Professora Lucy:

1.1 - Séries coesivas centrais: **aluno, professor, material, atividade(s), gramática, tarefas, temas, textos.**

Para designarmos os sintagmas (**material, atividade (s), gramática, exercícios, tarefas, temas, textos**) usaremos o termo “artefatos”, pois todos esses sintagmas referem-se a um conjunto de elementos que o professor disponibiliza para realizar suas atividades de trabalho.

Quanto aos artefatos configurados nos textos, alguns se referem ao material oferecido pela Proposta Curricular, outros são artefatos que a própria professora disponibiliza para realizar suas atividades, como podemos ver em alguns exemplos citados a seguir:

“A expectativa que eu tinha com relação ao **material** era se seria possível trabalhar com todos os alunos [...]” (texto1).

“A primeira impressão que tive é que o **material** seria insuficiente para os quarenta e poucos dias em que trabalharemos” (texto1).

O sintagma “material” aparece nessas citações designando o jornal do aluno, como sendo objeto da ação doadora da Proposta, colocado no papel de artefato. Porém, no texto, é configurado como um artefato que pode causar impedimentos ao agir do professor.

1ª) “Hoje meus alunos consultaram a **gramática** para responder os **exercícios**. Eles fizeram a **atividade** em dupla, mas foi necessário interrompe-los algumas vezes para orientá-los quanto ao uso da **gramática**, nem todos conseguiram” (texto1).

2ª) “Os **temas** são interessantes e despertaram o interesse dos alunos, contudo, os **textos** são longos para **atividades** muito curtas. Meus alunos reclamam, pois não têm conhecimentos suficiente para um vocabulário tão difícil” (texto1).

3ª) “Durante a aula de hoje fiquei observando como meus alunos realizaram suas **tarefas**” (texto1, Prof.^a Lucy).

O primeiro sintagma “atividade” que aparece na primeira citação, embora faça parte dos conteúdos da Proposta, é configurado no texto como sendo um objeto de ação do professor, no papel de artefato simbólico que é utilizado como um meio de organizar seu trabalho. Já o segundo sintagma “atividades” que aparece na segunda citação é posto como objeto de ação da Proposta, no papel de artefato a ser utilizado pelo professor, provocando certo descontentamento e impedimento para os alunos e o professor.

Os sintagmas “exercício,” apresentado na primeira citação e “tarefas”, apresentado na terceira citação, designam um mesmo objeto, ou seja, as atividades realizadas pelos alunos, postos como objeto de ação do professor, no papel de artefatos simbólicos, configurando as várias ações que o professor realiza para dar conta do trabalho prescrito.

Quanto aos sintagmas “gramática” que aparecem na primeira citação, também eles são postos como objeto de ação do professor, no papel de artefato do

trabalho docente, ao qual o professor recorre para poder realizar a atividade prescrita pela Proposta, que é passar os conteúdos aos alunos.

Já o sintagma “temas” que aparece na segunda citação, configurado como conteúdos oferecidos pela Proposta, é posto como objeto da ação desse actante, no papel de artefato simbólico, que segundo o texto se configura como um elemento positivo oferecido aos alunos. Porém, o outro sintagma “textos” que aparece neste mesmo segmento, como outro objeto da ação da Proposta, que representa os “temas”, é posto também como um artefato que dificulta a ação do professor e dos alunos.

1.2 – alunos:

Os sintagmas referentes aos **alunos** são: **(7ª série); meus alunos; sala de aula; eles:**

1º“O primeiro texto para a 7ª série [para os alunos] é longo, achei um pouco cansativo, e o assunto não interessou muito aos meus alunos. Também surgiram muitas dúvidas na sala de aula [dos alunos]³⁸ o que me fez perceber que se eu não retomar os conceitos antes, eles não entenderão” (texto1, Prof.ª Lucy).

O sintagma (7ª série) é usado para designar os alunos de modo geral pertencentes a essa série, colocados como agentes beneficiários da ação dos actantes ocultos (conceptores da Proposta) que escolheram o texto. Mas, ao mesmo tempo, um grupo específico de alunos é colocado no texto como ator de uma ação linguageira que demonstra que eles não se interessarem pelo texto, sendo esse grupo representado pelo sintagma “meus alunos”. Nessa mesma citação, o sintagma “sala de aula” (alunos), que é colocado no texto no papel de ator (isto é, dotados de capacidades, motivos e intenções de agir) de uma ação linguageira que requer o auxílio do professor, . O último sintagma “eles” é utilizado para designar esse grupo

³⁸ Inserção do pesquisador.

específico de alunos, como agentes/beneficiários da ação linguageira do professor, que precisa retomar conceitos para compreensão desses agentes.

No segmento seguinte, tal situação se repete, ou seja, os sintagmas “meus alunos, todos e eles” são usados para designar esse grupo de alunos específicos, no papel de atores de uma ação linguageira que requer o retorno da ação linguageira do professor, mas também o sintagma “nossos alunos” é utilizado para designá-los como agentes/ beneficiários, que precisam mudar seus hábitos.

*2º“Durante a aula de hoje fiquei observando como **meus alunos** realizaram suas tarefas. Foi interessante notar que **todos** tentavam e perguntavam, parecia que **eles** também queriam como eu, vencer aquele desafio. Fiquei motivada, mas não sou ingênua, sei que nada muda tão rápido. **Nossos alunos** precisam mudar seus hábitos dedicando mais tempo aos estudos e à leitura (texto1).*

Quanto aos sintagmas “alguns alunos”, “distraídos”, “alunos” e “eles”, são usados para designar um mesmo actante, ou seja, alunos no papel de agentes beneficiários que não demonstram motivos, capacidades e intenções de agir, provocando assim dificuldades e conflitos no processo de ensino-aprendizagem, contrários ao que é comumente esperado pelo professor.

*3ºEstou achando difícil lidar com o desinteresse de **alguns alunos** com relação ao jornal. Eu me divido entre as explicações e as interrupções para chamar a atenção dos **distraídos**. Hoje falamos sobre os elementos da narrativa e eu tentei motivar **os alunos** dispersos fazendo as perguntas para **eles**, mas fiquei terrivelmente frustrada, pois não obtive nenhuma resposta”(texto1, Profª Lucy)*

1.3 – Professor:

Os sintagmas referentes ao professor são: **eu** (explícito e oculto), **comigo**, **nos**, **nós** (ocultos):

Nesses textos encontramos várias ocorrências em que os sintagmas nominais e pronominais utilizados para designar o professor aparecem de forma oculta ou implícita através de desinências verbais, por se tratar de um tipo de discurso relato interativo, em que o próprio professor é o enunciador do texto, como podemos constatar a seguir:

*“A nova proposta **nos** encheu de expectativas e dúvidas, sendo assim, durante cada um dos bimestres [nós]³⁹ **tivemos** momentos de satisfação e desânimos . Como todo começo é cheio de entusiasmo, é claro que **comigo** não foi diferente” (texto2).*

Os sintagmas “nos” e “[nós] identificado pela desinência verbal [tivemos] são usados para designar a classe de professores que representam o coletivo de trabalho de forma geral, incluindo o próprio professor enunciador. Esses actantes são postos como agentes beneficiários da ação humanizada da Proposta. Já o sintagma “comigo” é usado para designar o próprio professor enunciador como ator de uma ação languageira, demonstrando suas expectativas e sentimentos em relação à Proposta.

*“[eu] **Estou** achando difícil lidar com o desinteresse de alguns alunos com relação ao jornal. **Eu** me divido entre as explicações e as interrupções para chamar a atenção dos distraídos. Hoje [nós] **falamos** sobre os elementos da narrativa e **eu** tentei motivar os alunos dispersos fazendo as perguntas para eles, mas [eu] **fiquei** terrivelmente frustrada, pois não [eu] **obtive** nenhuma resposta” (texto1).*

Nessa formulação, os sintagmas “eu”, utilizados de forma oculta ou não, designam o próprio professor-enunciador no papel de ator de ações languageiras que envolvem a participação dos alunos, mas que, ao agir, se sente impossibilitado de realizar seu trabalho, devido à falta de participação e ao desinteresse dos alunos. O sintagma [nós] também aparece de forma oculta através da desinência verbal “falamos”, designando a interação “professor/ aluno”.

³⁹ Inserção do pesquisador.

*“Durante o ano [nós] **tivemos** que **nos** adaptar a cada dificuldade. A escola comprou dicionários para que os alunos pudessem usar na sala. [eu] **Passei** a ajudá-los com as palavras mais difíceis trazendo para a sala um vocabulário básico para cada texto. Ajudou, diminuiu a ansiedade deles e passaram a trabalhar melhor em grupo. Eles gostaram tanto de alguns temas que fizeram debates. Apesar dos momentos difíceis que [eu] **tive**, de parar tudo para ouvir as reclamações dos alunos, [eu] **percebi** que eles evoluíram, melhoraram, começaram a identificar estruturas que antes não reconheciam. Sinto-**me** orgulhosa” (texto2).*

Nesse segmento, os sintagmas “nos” e “[nós]” oculto, usados para designar o professor, é posto no papel do coletivo de trabalho, representando os professores de forma geral, como actantes que tiveram que se adaptar às mudanças trazidas pela Proposta. Já os sintagmas “[eu]” ocultos são utilizados para designar o professor-enunciador, no papel de ator de ações languageiras em prol dos alunos, buscando meios de auxiliá-los na realização de suas tarefas com o uso de seus próprios artefatos (materiais ou simbólicos). Percebe-se ainda que esse ator, apesar das situações conflituosas com que depara, busca meios de solucionar os conflitos internos e externos que existem na relação “professor-aluno”.

Finalizada essa etapa, é importante ressaltar que foram analisadas nos textos todas as ocorrências que aparecem às séries coesivas referentes aos sintagmas: material, alunos e professor. Pelo fato de essas ocorrências se repetirem, apresentamos apenas algumas delas. (Repetimos que todas as ocorrências estão transcritas nos anexos deste trabalho.) É importante ressaltar também que o próprio professor-enunciador é colocado nos textos como um ator de um agir languageiro ou com instrumentos que independe das ações oferecidas por actantes humanizados (Proposta) ou actantes ocultos que prefiguram o trabalho docente. O agir desse professor/ ator envolve os artefatos (material/ simbólicos) que se transformam em instrumentos que o auxiliam a realizar sua atividade de trabalho em prol dos alunos, que são colocados nos textos não só com agentes beneficiários, mas também como atores de uma ação languageira que envolve a participação do professor.

2 – Textos do Professor Leon:

Com os resultados da análise dos dois primeiros textos do professor Leon, chegamos à constatação de que as séries coesivas referentes aos elementos constitutivos mais relevantes nesses textos são: o próprio professor, os alunos e os instrumentos. Esses resultados nos mostram ainda que os sintagmas utilizados para designar o professor são postos predominantemente como ator de suas ações linguageiras e com instrumentos, que o próprio professor utiliza e renormaliza para realizar sua atividade de trabalho, portanto como um actante que já dispõe de recursos próprios (internos e externos) para seu agir⁴⁰. Pelo fato de esse agir ser independente de qualquer ação linguageira humanizada da Proposta, só apresentaremos aqui os resultados da análise do terceiro texto produzido por esse actante, que faz menção a Proposta Curricular.

Série coesiva referente ao: professor, Governo (s), Proposta Curricular:

2.1 – Governo (s):

Os sintagmas referentes ao governo são:

*É público, no meio docente paulista, que vários projetos **governamentais** relacionados à educação têm um fim deplorável. Muda o **governo**, mudam-se os caminhos da educação. Sendo eu um professor antigo da SEE, não poderia receber os novos ventos da educação paulista de peito aberto” (texto3, Prof. Leon).*

*“Espero que o **governo** reveja essas questões de sua proposta curricular. Repensada, poderemos usá-la sem problema algum” (texto3, Prof^o. Leon).*

⁴⁰ Os textos do Prof^o. Leon encontram-se nos anexos dessa dissertação.

No primeiro item, o sintagma adjetival “governamentais” aparece para explicitar ações educativas realizadas pelo governo paulista de modo geral, que, segundo o texto, tiveram como efeito “um fim deplorável”; assim o professor utiliza um ator humanizado de ações de actantes ocultos que representam esse governo. Quanto ao sintagma “governo”, é posto de forma generalizada, aparecendo no papel de objeto da ação de actantes ocultos responsáveis pelas mudanças de governo que acabam interferindo diretamente na educação.

Já na segunda citação, o sintagma “governo” é posto de forma geral no papel de ator de uma ação linguageira humanizada que precisa rever algumas questões da Proposta Curricular.

Assim, conclui-se que o governo tanto o citado de forma específica como geral, sendo colocado no papel de ator de ações linguageiras que interferem nas políticas educacionais, as quais, segundo o texto, não são aprovadas pelo enunciador.

2.2 - Proposta Curricular:

Os sintagmas referentes à Proposta são: **proposta curricular, Nova Proposta Curricular, os novos ventos da educação paulista:**

*“No início de 2008 fomos surpreendidos com uma **Nova Proposta Curricular** que, a meu ver, em nada considerava as reais necessidades futuras dos alunos de Ensino Médio. Li, reli, participei de debates formais e informais e nada me convenceu a segui-la” (texto3, Profº Leon).*

*“Outra questão é a gramatical. Muitos tópicos gramaticais não foram contemplados pela **nova proposta curricular**, o que pode acarretar em falta de domínio da variante culta e, portanto, acarretar numa redação mal elaborada” (texto3, Profº Leon).*

Na primeira citação, o sintagma ***nova proposta curricular*** aparece em maiúsculo, podendo indicar que não se trata de uma proposta comum, colocada como um actante humanizado no papel de ator de uma ação não aprovada pelo enunciador do texto por não considerar as reais necessidades dos alunos. É importante notar ainda que, no mesmo item, na segunda citação, o texto coloca agora o mesmo sintagma referente à Proposta em “letras minúsculas”, revelando assim, através do uso desse sintagma, uma “imagem negativa” que o enunciador tem desse documento oficial, o que pode ser comprovado pelo uso da expressão “*Muitos tópicos gramaticais não foram contemplados pela nova proposta curricular*”. Assim, a Proposta é colocada no papel de ator humanizado de uma ação que não prioriza algumas normas gramaticais segundo o enunciador do texto.

Essa imagem revelada pelo sintagma “a proposta curricular” no próximo segmento, é ainda mais marcante: o enunciador do texto vai colocando esse actante/ator humanizado em um papel que contradiz outras propostas “antigas”, mas seguidas por instituições importantes “*os principais vestibulares*”, como se pode confirmar a seguir :

“Minha primeira preocupação foi com a questão do vestibular. A proposta curricular não traz a história da literatura de maneira linear. Sei que as escolas particulares não alteram essa forma de tratar a literatura e sei que os principais vestibulares, como a Fuvest (SIC), por exemplo, não apresenta mudanças quanto (SIC) tratamento dado à Literatura” (texto3, Prof.º Leon).

Essa imagem negativa construída através do uso do sintagma “a proposta Curricular”, vai ficando mais nítida à medida que o texto vai revelando as ações humanizadas por esse ator (Proposta): “*não traz*”. A desmistificação da ideologia do “novo” aparece nesse contexto de forma “implícita”, ou seja, o adjetivo “Nova” desaparece do sintagma “Nova Proposta Curricular” como nos primeiros itens, como se o “novo” não fizesse tanto efeito para esse contexto que aponta falhas quanto aos conteúdos contemplados na Proposta. E para confirmar os efeitos de sentido

que os sintagmas causaram ao designar a Proposta Curricular, nos segmentos do texto apresentado anteriormente, tem-se agora o sintagma “proposta curricular”, não mais o sintagma “A Nova Proposta Curricular”, apresentado em “minúsculas” e sem complementos, colocado não mais como “ator humanizado”, mas como um “objeto de ação” do Governo, no papel de “artefato do trabalho docente”, que precisa de algumas reformulações para que o professor possa segui-la.

*“Espero que o governo reveja essas questões de sua **proposta curricular**. Repensada, poderemos usá-la sem problema algum” (texto3, Profº. Leon).*

*“[...]Sendo eu um professor antigo da SEE, não poderia receber **os novos ventos da educação paulista** de peito aberto” (texto3, Prof. Leon)”.*

Nesse segmento, o sintagma em destaque designa a Proposta Curricular metaforicamente como um objeto de ação da Educação Paulista, que não é aceito pelo enunciador.

Concluída essa análise, tem-se portanto a Proposta como ator de ações humanizadas por seus conceptores e também como artefato do trabalho docente oferecido pelo Governo de São Paulo, através da Secretaria Estadual da Educação.

2.3 – Professor:

Revedo os mesmos segmentos dos itens anteriores, podemos destacar os sintagmas nominais e pronominais que se referem ao professor: **nós, meu, eu, me, minha, professor antigo, nós, minha, meu:**

1ª“*No início de 2008 [nós]⁴¹ fomos surpreendidos com uma Nova Proposta Curricular que, a meu ver, em nada considerava as reais necessidades futuras dos alunos de Ensino Médio. [eu] Li, reli, participei de debates formais e informais e nada me convenceu a segui-la*” (texto3, Prof^o Leon).

2ª“*Minha primeira preocupação foi com a questão do vestibular. A proposta curricular não traz a história da literatura de maneira linear. [Eu] Sei que as escolas particulares não alteram essa forma de tratar a literatura e sei que os principais vestibulares, como a Fuvest (SIC), por exemplo, não apresenta mudanças quanto (SIC) tratamento dado à Literatura*” (texto3, Prof.^o Leon).

3ª“*[Eu] Espero que o governo reveja essas questões de sua proposta curricular. Repensada, [nós] poderemos usá-la sem problema algum*” (texto3, Prof^o. Leon).

4ª“*[...] Sendo eu um professor antigo da SEE, não poderia receber os novos ventos da educação paulista de peito aberto*” (texto3, Prof. Leon).

O sintagma “[nós] oculto, subentendido pela desinência verbal “fomos” (primeira citação), designa o professor de forma genérica, incluindo todos os professores estaduais que receberam a Proposta, como agentes beneficiários dessa ação governamental. Já os sintagmas “meu”, “[eu]” e “me” designam o próprio professor-enunciador, que se coloca como ator de uma ação linguageira contrária a esse documento oficial. Na segunda citação, os sintagmas “minha” e “[eu]” designam também o professor-enunciador no papel de ator, justificando sua não aceitação da Proposta pelo fato de ela não contemplar todos os requisitos que esse enunciador julga necessários para o ensino-aprendizagem dos alunos. Na terceira citação, o sintagma [eu] é colocado no mesmo papel anterior, agora esperando que seu questionamento seja revisto pelo Governo Estadual de São Paulo, e para reforçar esse discurso, é utilizado o sintagma [nós], envolvendo todos os professores de

⁴¹ Inserções do pesquisador.

modo geral, que, assim como o enunciador, esperam – segundo ele – que a Proposta seja revista. E, finalmente, na 4ª citação, os sintagmas “eu” e “professor antigo” são colocados novamente como ator de um agir linguageiro que, por se considerar “antigo” no sentido de experiente em termos profissionais, não recebe as novas propostas sem questioná-las e analisá-las. Pode-se concluir, portanto, que o professor-enunciador é colocado no texto predominantemente como ator de suas ações linguageiras contrárias as da Proposta.

3 – Textos do Professor Zeca:

Séries coesivas centrais: **Jornal do aluno; material, o jornal, simples jornal, jornal; aluno, professor:**

3.1 – Material da Proposta:

O termo “material da Proposta está sendo usado para designar os seguintes sintagmas: **Jornal do aluno; material, o jornal, simples jornal, jornal:**

“MINHAS REFLEXÕES SOBRE A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (Recuperação intensiva – **Jornal do Aluno** – período 42 dias para aplicação) :

Material⁴²: Em relação a minha disciplina como professor de Física: Na parte de Física ficou bem elaborado e contextualizado fazendo relação com situações do dia a dia do aluno. **O jornal** de uma certa maneira faz com que o aluno traga a tona informações já adquirida em anos iniciais do ensino médio” (texto1, Profº. Zeca).

*“Trazer um **simples jornal** a um aluno que dentro de sala está on line com seu celular fica muito difícil para esse professor que somente tem giz e lousa para trabalhar e convencer seu aluno de aquilo que ele está falando é importante para sua formação acadêmica e profissional” (texto1, Profº. Zeca).*

⁴² Grifos do texto do professor.

“Comportamento do aluno perante o jornal⁴³: No primeiro momento com olhos de novidades, mas quando pedimos para ele ler, logo vem àquela (SIC) história “nunca ouvi falar sobre esse assunto”, “o meu professor não me ensinou o ano passado”, “não sei fazer nada, é muito difícil”(texto1, Prof.º Zeca).

*“Como professor vê esse material, qual a reação do professor quanto ao jornal⁴⁴: Não vai adiantar em nada é mais uma balela do governo! Tudo isso sem o menos ter visto o **material**”* (texto1, Prof.º Zeca).

Na primeira citação, os sintagmas “Jornal do aluno” e “material” referem-se ao mesmo objeto da ação da Nova Proposta Curricular. Esses sintagmas são postos no papel de artefatos que vão auxiliar o trabalho docente. Quanto ao sintagma “o jornal”, além do papel de artefato é-lhe atribuído uma ação linguageira humanizada (“faz com que o aluno”), portanto é posto também como um actante/ ator humanizado que tem intenções de agir.

Na segunda citação o sintagma “simples jornal” aparece como um objeto da ação do actante/protagonista (a Proposta), no sentido de doadora do objeto, e também da ação (do professor) de levar este objeto ao agente/ beneficiário (aluno). Assim, esse objeto é posto no papel de artefato que, segundo o texto, não traz tanto atrativo ao agente beneficiário “aluno”.

Na última citação, o sintagma “jornal” é posto como objeto de uma ação humanizada do Governo, colocado no papel de artefato pela voz de um professor “genérico” que representa um grupo de professores que, de modo geral, não acreditam nessa ação governamental. Ao mesmo tempo, outro sintagma “material” é usado para designar o jornal, na voz de outro actante oculto (enunciador do texto), que o coloca também como um artefato de forma mais positiva.

⁴³ Grifos do texto do professor.

⁴⁴ Idem.

Com o resultado da análise desses itens, pode-se constatar que os sintagmas utilizados para designar o material de recuperação “jornal do aluno” são postos predominantemente como objeto da ação doadora da Proposta, e, na maioria dos casos, como um artefato não aceito pelos alunos e professor.

3.2 – Alunos:

É importante ressaltar que foram analisadas todas as ocorrências dos sintagmas aparecem no texto, no entanto, por haver várias repetições, selecionamos algumas desses segmentos em que essas ocorrências aparecem.

Os sintagmas utilizados para designar os alunos são: **aluno, ele, novos alunos.**

1ª) *“Na parte de Física ficou bem elaborado e contextualizado fazendo relação com situações do dia a dia do **aluno**. O jornal de uma certa maneira faz com que o **aluno** traga a tona informações já adquirida em anos iniciais do ensino médio. O desafio fica a critério do professor fazer com que o **aluno** busque complementar essa informação de anos anterior. Pedir para o **aluno** pesquisar na NET não é possível, pois o **aluno** ainda em pleno século XXI não tem contato com internet”* (texto1, Prof.º Zeca).

2ª) *“Comportamento do **aluno** perante o jornal⁴⁵: No primeiro momento com olhos de novidades, mas quando pedimos para **ele** ler logo vem aquela história “nunca ouvi falar sobre esse assunto”, “o meu professor não me ensinou o ano passado”, “não sei fazer nada, é muito difícil”. [...] Se de repente o **aluno** não tem a intenção de participar no vestibular? Esse **aluno** não precisa adquirir competências e habilidades para a vida? Esse mesmo **aluno** pode mais tarde querer voltar a retomar os estudos e até mesmo concluir o nível superior”* (texto1, Prof.º Zeca).

3ª) *“O professor está preso ao seu livro didático que vem sendo usado há anos de repente jogam um jornal para ele trabalhar de forma diversificada, e ele sente se pressionado, onde irei encontrar informações novas e atualizadas que irão fazer sentido para esses **novos alunos** que absorvem muito rápido as informações, em muitos*

⁴⁵ Grifos do texto.

*momentos o professor aborda um assunto em que o **aluno** tem muito mais experiência do que o próprio professor. [...] O **aluno** precisa sentir que o professor é personagem principal, não que ele seja dono da verdade, mas passar segurança para o **aluno**, se professor falar de assuntos que **ele** encontra na rua de baixo, para que ir a escola, o **aluno** quer o diferente, mas isso também vai dar muito trabalho para o professor que geralmente acumula dois cargos e quando chega à noite já não tem forças para interagir com esse **aluno** que também vem de um dia exaustivo” (texto2, Prof.º Zeca).*

Na primeira citação, os sintagmas “aluno” são postos como objeto de ações languageiras de actantes como os professores e de actantes ocultos humanizados (Proposta). Esses alunos são postos como agentes/ beneficiários dessas ações que de certo modo “doam” o que esses agentes precisam para poderem agir e se tornar atores de suas próprias ações. Na segunda citação, os sintagmas “ele” e “aluno” são utilizados para designar os alunos no papel de atores que têm capacidades, motivos e intenções de agir, porém com ações configuradas nos textos como negativas; o enunciador traz a fala do aluno, através do discurso direto, para comprovar tal fato. Já na terceira citação, o sintagma “novos alunos” designa esses actantes ao mesmo tempo como agentes beneficiários da ação dos professores e também como atores que ao receberem as informações são capazes de absorvê-las com muita rapidez. Em relação aos outros sintagmas “aluno” e “ele” que aparecem nesse mesmo segmento, estes colocam os alunos como atores de suas próprias ações, como agentes que “têm mais experiências” que alguns professores “genéricos”, alunos que querem coisa diferentes e são igualados ao professor que também não têm forças para agir.

Pode-se concluir assim que os actantes alunos são postos pelo enunciador nesses textos em dois papéis diferentes: como agentes beneficiários da ação dos docentes e como atores que demonstram capacidades e intenções de agir, mesmo que suas ações sejam contrárias às ações do professor, provocando conflitos nessa interação.

3.3 – Professor:

Os sintagmas utilizados para designar o professor são: **professor, o professor, ele, o pessoal, os professores, eu, esses profissionais, professor de língua portuguesa, cada um deles**

*“Material⁴⁶: Em relação a minha disciplina como **professor** de Física: Na parte de Física ficou bem elaborado e contextualizado fazendo relação com situações do dia a dia do aluno. O jornal de uma certa maneira faz com que o aluno traga a tona informações já adquirida em anos iniciais do ensino médio. O desafio fica a critério do **professor** fazer com que o aluno busque complementar essa informação de anos anterior” (texto1, Prof. Zeca).*

Nesse segmento, o sintagma “professor” aparece novamente para designar dois papéis diferentes do mesmo actante professor. O primeiro sintagma é posto como actante/ator de uma ação linguageira que mostra o posicionamento do professor em relação ao material a ser utilizado. Porém o segundo sintagma é utilizado para designar a ação de um “professor genérico” configurando o agir de vários professores de modo geral.

*“Comportamento do aluno perante o jornal: No primeiro momento com olhos de novidades, mas quando pedimos para ele ler logo vem aquela história “nunca ouvi falar sobre esse assunto”, “o meu **professor** não me ensinou o ano passado”, “não sei fazer nada, é muito difícil”. Nesse momento cabe o **professor** trazer essas informações resumidas e com um atrativo para dentro de sala de aula e contextualizar os tópicos sugeridos para o vestibular relacionando com o seu dia-a-dia [...]” (texto1, Prof. Zeca).*

Nesse segundo segmento, o sintagma “professor” designa também um professor “genérico” que deixou de agir na fala do aluno representada no texto, e também é atribuída a esse actante uma obrigação de realizar um agir com instrumentos materiais e simbólicos, colocando-o assim como ator dessa ação linguageira.

⁴⁶ Grifos do texto.

*“Como **professor** vê esse material, qual a reação do **professor** quanto ao jornal: Não vai adiantar em nada é mais uma balela do governo! Tudo isso sem o menos ter visto o material. O **professor** já está desacreditado do sistema da rede, precisamos trazer algo que fique fixando como, por exemplo, a nova proposta curricular para que mudança aconteça gradativamente”* (texto1, Prof. Zeca).

A mesma situação se repete nesse item, em que o sintagma “professor” é colocado como um actante genérico, apresentado por um actante oculto, “o enunciador”, por meio de um discurso generalizante.

*“**Professor** quando recebeu o material (caderno do **professor**) sentiu realmente que não podia mais atuar com aquelas aulas arcaicas que já vinha desenvolvendo há anos, pois não conseguiria acompanhar a proposta, teria que ter mais tempo para estudar e pesquisar”* (texto2, Prof. Zeca).

Nesse sintagma, “professor” é utilizado para designar um actante genérico no papel de ator de um agir languageiro, que resolve mudar esse agir, diante do artefato que recebeu (o “caderno do professor”), quando é posto também como agente beneficiário dessa doação.

*“Trazer um simples jornal a um aluno que dentro de sala está on line com seu celular fica muito difícil para esse **professor** que somente tem giz e lousa para trabalhar e convencer seu aluno de aquilo que **ele** está falando é importante para sua formação acadêmica e profissional. O **professor** que já está efetivado tem uma resistência maior em trabalhar com novas propostas ele precisa se atualizar muitos desses **professores** não tem conhecimento de informática (básica) e falam: faltam apenas dois anos para **eu** me aposentar, deixa essas mudanças para o **pessoal** que está chegando”* (texto1, Prof. Zeca).

Nessa formulação, os sintagmas “professor, ele, professores, eu, o pessoal” são utilizados para designar duas classes de professores genéricos. Os dois sintagmas “professor / ele” que aparecem primeiro, designam um professor, no papel de agente/ beneficiário que precisa ser capacitado ou que precisa de artefatos (materiais ou simbólicos) para agir, e que encontra impedimentos para agir diante dos recursos “artefatos” que disponibiliza. Em relação aos sintagmas “professor, eu,

*ele, professores”, estes designam uma classe generalizante de actantes “os efetivados” como agentes que não disponibilizam recursos internos para agir, e para justificar esse agir é trazida a fala desses actantes por um outro actante oculto (o enunciador) pelos sintagmas: “faltam apenas dois anos para **eu** me aposentar, deixa essas mudanças para **o pessoal** que está chegando”.*

*“O **professor** está preso ao seu livro didático que vem sendo usado há anos de repente jogam um jornal para **ele** trabalhar de forma diversificada e **ele** sente se pressionado onde irei encontrar informações novas e atualizadas que irão fazer sentido para esses novos alunos que absorvem muito rápido as informações, em muito momento o **professor** aborda um assunto em que o aluno tem muito mais experiência do que o próprio **professor**. É (SIC) nesses momentos que o **professor** acaba perdendo o controle sobre sua aula e até mesmo gerando indisciplina e desrespeito com o **professor** em sala aula” (texto1, Prof. Zeca).*

Novamente os sintagmas “professor/ ele” são postos com um actante/ agente genérico que se sente impossibilitado de agir, assim como é trazida sua fala por um actante oculto “enunciador”: “onde [eu]⁴⁷ irei encontrar informações novas e atualizadas que irão fazer sentido para esses novos alunos que absorvem muito rápido as informações”.

*“O aluno precisa sentir que o **professor** é personagem principal, não que **ele** seja dono da verdade, mas passar segurança para o aluno se o **professor** falar de assuntos que ele encontra na rua de baixo, para que ir à escola, o aluno quer o diferente, mas isso também vai dar muito trabalho para o **professor** que geralmente acumula dois cargos e quando chega à noite já não tem forças para interagir com esse aluno que também vem de um dia exaustivo” (texto1, Prof. Zeca).*

Nessa formulação, é atribuída a esse actante genérico, representado pelos sintagmas “professor/ ele”, um agir linguageiro de “passar segurança ao aluno”, mas ao mesmo tempo é atribuído a esse actante, de forma genérica, um agir linguageiro que não condiz com as práticas educacionais: “o **professor** que

⁴⁷ Inserção da pesquisadora.

geralmente acumula dois cargos e quando chega à noite já não tem forças para interagir com esse aluno que também vem de um dia exaustivo”.

*“Em primeiro momento todos os **professores** ficaram muito surpresos, inclusive **eu**, pois há muito tempo não surgia nada novo, [**nós professores**]⁴⁸ fomos pegos sem apagador na mão. Senti-me quando estava ainda na escola no ano de 96 quando foi implantado o sistema de reclassificação que meu **professor** de língua portuguesa dizia que não iria dar mais aula, pois todos nós seríamos aprovados no final do ano sem nenhum esforço e todos fizeram uma festa em sala” (texto2, Prof. Zeca).*

Os sintagmas “*professores, eu, (-me), professor*” são utilizados para designar três tipos de actantes. O sintagma “*professores*” designa a classe de professores que formam um coletivo de trabalho de modo geral, como agentes beneficiários da ação linguageira dos actantes/atores ocultos (conceptores da Proposta). Já o sintagma “*eu*” designa o próprio professor no papel de enunciador, demonstrando seu posicionamento diante da situação que está vivenciando e se incluindo como um desses actantes “*professores*” quando se refere ao agir coletivo. Além desses papéis, há outro actante/ ator “*professor de língua portuguesa*” de uma ação linguageira contrária a antigas propostas governamentais.

*“De lá para cá pouco se fizeram efetivamente na educação, apenas ficamos **nós professores** do lado de cá ouvindo e estudando esses pensadores que em minha opinião [do professor]⁴⁹ pouco contribuí” (texto2, Prof. Zeca).*

O sintagma “*nós professores*” é posto no papel de actante/ beneficiário de uma ação linguageira de actantes ocultos que “*pouco fizeram pela Educação*”. Pode-se constatar ainda que esse sintagma é utilizado também para designar o coletivo de trabalho docente, como no item anterior. É interessante notar que, mesmo não aparecendo diretamente, o sintagma “*professor*”, está implícito na expressão “*em*

⁴⁸ Inserção da pesquisadora.

⁴⁹ Idem.

minha opinião [do professor]⁵⁰”, a qual demonstra um actante/ator que expõe sua opinião.

*“Mas as coisas realmente precisam e vão mudar não tem outra opção, as pessoas estão percebendo a importância da educação principalmente nos grandes centros urbanos dos pais. Finalmente alguém **nos** ouviu e começou a ouvir mais os **professores**: só dessa forma ouvindo **esses profissionais** que realmente está dentro de sala e que podemos executar a tão sonhada mudança na educação de São Paulo e em todo país “Brasil” (texto2, Prof. Zeca).*

Os sintagmas “*nos, professores, esses profissionais*” são colocados como agentes beneficiários de uma ação linguageira de actantes ocultos “*alguém nos ouviu e começou a ouvir mais os professores*”. Nota-se ainda que um outro actante oculto “professor/ enunciador” aparece no texto se colocando como um actante/ beneficiário representando o coletivo de trabalho.

*“[...] A proposta hoje não consegue fazer com que o **professor** consiga realmente aplicar as tais competências e habilidades que são tão cobradas dos **professores** da rede, o material continua com conteúdos que sempre foi aplicado antes. Somente colocou na rede um currículo comum e que **todos** são obrigados a seguir, e que por sinal isso não está acontecendo, pois **todos os professores** da rede **cada um deles** tem uma maneira de pensar e de expressar os seus conteúdos da forma que realmente **ele** acredite que seja necessário para o aluno, exemplo moldando e alterando a ordem de aplicar a proposta” (texto2, Prof. Zeca).*

Os primeiros sintagmas “*professor, professores, todos*” são usados para designar o professor como agente beneficiário de uma ação linguageira humanizada da Proposta, que, segundo o texto, é ineficiente para atingir esses actantes. Já os sintagmas “*todos os professores, cada um deles, ele*” são colocados como atores que se revelam contrários a esse agir linguageiro da Proposta.

⁵⁰ Idem.

*“[...] depois ainda temos o currículo, existe muito material, mas [professor enunciador]⁵¹ acredito na formação do **professor**, as universidades precisam oferecer mais cursos para o **professor** se atualizar. [...] Existe muito **professor** querendo aprimorar na rede. **Eu** mesmo me pergunto qual o caminho que **eu** devo seguir com meu aluno, para onde **eu** quero levar esse aluno. A proposta está somente para orientar, o **professor** é responsável pela aula, pois esse aluno irá levar para sempre tudo que lhe foi ensinado como tudo de bom de uma aula como as coisas ruins. **Professor** precisa realmente sentir que **ele** é o responsável por tudo que está acontecendo em aula, claro referente a seu conteúdo e o que está aplicando em sala de aula” (texto2, Prof. Zeca).*

O primeiro sintagma “eu” é utilizado para designar o posicionamento do próprio professor enunciador, que se coloca como ator de um agir linguageiro que se preocupa com a formação do agente beneficiário (aluno), e ao mesmo tempo se coloca de forma implícita para se posicionar a respeito da formação dos professores “mas [professor enunciador]⁵² acredito na formação do **professor**”, que é colocada como objeto de ação de actantes ocultos, responsáveis por isso. Quanto aos dois últimos sintagmas “professor”, são colocados como um actante/ ator que leva o aluno ao conhecimento, mas ao mesmo tempo é-lhe atribuído o dever de ser responsável por tudo o que acontece em sala de aula.

Concluída esta última etapa da análise, pode-se constatar que os sintagmas utilizados para designar o professor são postos predominantemente de forma genérica, designando esse actante como um ator que tem dificuldades de realizar seu agir “linguageiro ou com instrumentos” diante dos impedimentos encontrados em sua atividade profissional ou por não dispor de recursos internos que possibilitariam uma ação linguageira bem sucedida. Esses sintagmas são postos ainda no plural “professores” para designar um coletivo de trabalho, configurando os professores como uma classe de profissionais, mesmo que em alguns itens sejam colocados como agentes beneficiários que precisam ser capacitados, ou que precisam de artefatos (materiais ou simbólicos para agir), ou ainda como objetos de

⁵¹ Inserção da pesquisadora.

⁵² Inserção da pesquisadora.

ação de actantes que não foram apresentados nos textos. É importante ressaltar que o professor-enunciador ora se coloca no texto como um actante/ ator de forma implícita, que crítica ações de “professores genéricos” que são contrários as mudanças trazidas pela Proposta Curricular, ora se coloca no papel de defensor dos professor, que, mesmo diante de situações conflituosas e mesmo não aceitando todas as prescrições trazidas pela Proposta, luta para vencer os impedimentos internos e externos que estão presentes no “trabalho real” (CLOT, 1999/2006). Lembramos que esses conflitos, segundo Clot, podem trazer a superação do agir.

4 – Texto da Professora Jéssica:

Ressaltamos que esse texto é constituído de um parágrafo generalizante, apresentando um pequeno relato sobre as dificuldades que o professor “genérico” encontra ao trabalhar na Rede Pública Estadual, sem muitos detalhes. Por isso só foi possível detectar duas séries coesivas centrais referentes ao **aluno** e ao **Professor** e apenas uma menção à **Proposta Curricular**, apresentadas a seguir:

4.1 – Alunos:

Os sintagmas referentes aos alunos são: **os alunos, eles, os próprios alunos**:

*“Leciono na rede estadual, há quase doze anos, porém tenho notado que cada ano que passa a indisciplina é cada vez maior, pois **os alunos** vão à escola com o objetivo de bagunçar. **Eles** não se interessam por nem uma matéria, dificultando o processo de Aprendizagem. Há muitas dificuldades e situações difíceis em sala de aula, uma delas são as salas lotadas, falta de materiais, falta de respeito com os professores, falta de respeito entre **os próprios alunos**” (Prof.^a Jéssica).*

Nesse segmento, os sintagmas “os alunos”, “eles” e “próprios alunos” designam o mesmo actante, os alunos, que são postos como atores de uma ação

linguagem negativa que causa conflitos ao agir do professor e mesmo dos colegas eventualmente interessados, devido às suas condutas de desinteresse e indisciplina.

4.2 – Professor:

Os sintagmas referentes ao Professor são: **professor, (-me); [eu]**

“[Eu] Leciono na rede estadual, há quase doze anos, porém [eu]⁵³ tenho notado que cada ano que passa a indisciplina é cada vez maior, pois os alunos vão à escola com o objetivo de bagunçar”[...].

Nesse segmento, os sintagmas ocultos “[eu]” subentendidos pelas desinências verbais “leciono” e “tenho notado” designam o próprio professor-enunciador no papel de ator de uma ação linguageira de lecionar e questionar o comportamento negativo dos alunos.

*“[...] Hoje em dia o **professor** tem que ser psicólogo, tem que ser pai, mãe, médico, etc. Com relação à **proposta curricular**: Confesso que não tem sido fácil, às vezes sinto-me um pouco perdida, mesmo assim, percebo uma pequena diferença em minhas aulas. E [eu] acredito que os resultados serão positivos, mas para isso é preciso que [nós] acreditamos nessas mudanças e assim [nós] teremos uma educação de qualidade” (Prof.^a Jéssica).*

Aqui, o sintagma “professor” é posto como um professor “genérico”, no papel de actante/ator que tem várias responsabilidades para com o agente beneficiário “aluno”. O sintagma “(-me)” designa o próprio professor-enunciador no papel de um actante ator que tem dificuldades de agir diante dos impedimentos citados anteriormente, mas que acredita que os resultados da implementação da Proposta serão positivos. Esse actante enunciador se inclui e se utiliza ainda, de um discurso teórico generalizante, em nome de outros actantes ocultos (professores), configurados no texto pelos sintagmas ocultos [nós genérico], através das desinências verbais “acreditamos” e “teremos”, colocando esses actantes no dever

⁵³ Inserções do pesquisador.

de acreditarem que essas mudanças trazidas pela Proposta vão gerar uma educação de qualidade.

4.3 – Proposta Curricular:

O sintagma referente a Proposta Curricular é “**Proposta**”, sendo posto como objeto de ação dos conceptores ocultos da Proposta, no papel de artefato do trabalho docente, e que, segundo o texto, causa certos impedimentos no agir do professor, como se pode constatar no trecho do item anterior em que esse actante é mencionado.

5 – Texto da Professora Magali:

Séries coesivas centrais: alunos, artefatos da Proposta, Professor:

5.1 – alunos:

Os sintagmas referentes aos alunos são: **alunos, meus alunos, “as idades mais apropriadas”, nossas crianças, eles, poucos alunos:**

- a) alunos;
- b) meus alunos;
- c) “as idades mais apropriadas”;

*¹⁰“Os **alunos** receberam a novidade com descaso, e me refiro à maioria, daí o insucesso. Só ao final desse primeiro trabalho é que nos enviaram o currículo dividido por bimestres, e aí surgiram vários sentimentos que se misturavam, pois tinha eu, que adaptar o material que eu tinha em mãos à realidade dos **meus alunos** e da escola em que trabalho. Os conteúdos, pelo menos na maioria, não eram tão relevantes ou pelo menos, não estavam tão indicados para **as idades mais apropriadas**.”*

Nesse primeiro segmento o sintagma “alunos” é posto de forma genérica, como agentes beneficiários da ação dos conceptores da Proposta, sem haver retribuições por parte desses actantes. Quanto ao segundo sintagma “meus alunos”, estes são postos de forma específica, se tratando dos alunos do próprio professor enunciador, colocados como agentes beneficiários de sua ação. Já o terceiro sintagma “as idades mais apropriadas” se refere aos alunos, como agentes beneficiários da ação humanizada da Proposta, mas que, segundo o texto, não têm idades apropriadas para compreenderem os conteúdos.

*2ª“Ainda assim, preparava minhas aulas com o maior carinho e, esperava de coração que desse resultado, mas os **alunos** parecem não estar preocupados com os próprios resultados [...]”.*

Nesse segmento, o sintagma “alunos” designa novamente os alunos de forma genérica, como atores de uma ação linguageira negativa, que não corresponde às expectativas do professor.

*3ª“Como professora, mas principalmente como parte integrante da sociedade e como mãe, me sinto um “bode expiatório”, pois a educação como um todo no país, parece um grande laboratório, onde uma minoria elitizada elabora projetos de experiência a serem realizados pelos professores e afins com o “material de estudo” que são **nossas crianças**. [...] “Talvez” seja a tal progressão continuada, a responsável pelo despreparo dos **nossos alunos** atualmente. [...] “Patricinhas e Fernandinhos” no topo do trabalho que julga todos os **alunos** por si mesmos, esquecendo-se de que na maioria, e maioria mesmo das casas, mal há a comida necessária” (Prof.^a Magali).*

Já nesse segmento o sintagma “nossas crianças” é posto como objeto de ação de actantes ocultos (minorias elitizadas), como arfeto do trabalho docente, configurado no texto como sendo “material de estudo”. Ainda nesta citação o sintagma “nossos alunos” coloca esses alunos como agentes beneficiários não preparados. O último sintagma “alunos” também os coloca como agente beneficiários, agora julgados por actantes ocultos.

4ª “Lembro bem que a aula da “câmara escura” (conteúdo proposto pela proposta curricular para a disciplina de ciências para 8ª série, no que diz respeito aos estudos sobre a visão) confeccionada por **eles** em sala de aula, a qual descendi com **eles** para o pátio, foi um sucesso! Todos **os alunos** participaram, apesar de **poucos alunos** (aproximadamente seis por sala) tivessem providenciado o material, e mesmo com **poucos alunos** tendo registrado a aula em **seus** cadernos, como [eles]⁵⁴ **deveriam** ter feito” (Prof.ª Magali).

Quanto ao último segmento, todos os sintagmas “eles, alunos, poucos alunos” são colocados como atores que têm capacidade, motivo e intenção de agir, que desenvolvem uma ação linguageira com instrumentos, ação esta que requer a interação do professor.

5.2 – Artefatos da Proposta:

O termo “artefato” está sendo usado para designar os seguintes sintagmas: **temas, um jornal, conteúdos, requisitos, a novidade, o currículo, material.**

a) temas:

*“Na maioria dos **temas** nos falta material (principalmente por questões financeiras), a começar por xerox. A questão é, ou o professor tira do bolso ou adapta sua aula da melhor forma possível, ou não a dá”.*

Nessa formulação, o sintagma “temas” é usado para designar um objeto de ação da Proposta, passado aos professores para chegar ao agente beneficiário final (aluno), posto no papel de artefato que provoca certos impedimentos, como a falta de material impresso que envolve outros recursos que não dependem do professor.

b) um jornal;

c) conteúdos;

⁵⁴ Inserção do pesquisador.

d) requisitos;

*“Enviaram-nos primeiramente **um jornal**, que se destinava a uma “recuperação” de **conteúdos**, ou talvez devesse dizer de **“requisitos”**, já não acreditei tão possível, mas fiz o que pude”* (Prof.^a Magali).

Nesse sintagma “um jornal” designa o “jornal do aluno”, um material impresso enviado a todos os alunos da Rede Pública para um período de recuperação intensiva, portanto, mais um objeto de ação da Proposta aos actantes beneficiários finais. Já os sintagmas “conteúdos e requisitos” designam as partes que integram o jornal, ou seja, as matérias e atividades a serem trabalhadas com os alunos, logo, no papel de artefato (material e simbólico) que, segundo o texto, causa uma certa descrença no enunciador.

e) a novidade;

f) o currículo;

g) material;

*“Os alunos receberam **a novidade** com descaso, e me refiro à maioria, daí o insucesso. Só ao final desse primeiro trabalho é que nos enviaram **o currículo** dividido por bimestres, e aí surgiram vários sentimentos que se misturavam, pois tinha eu, que adaptar o **material** que eu tinha em mãos à realidade dos meus alunos e da escola em que trabalho”.*

Nesse segmento, o sintagma “a novidade”, embora não apareça de forma explícita, designa o artefato (jornal do aluno) que os alunos receberam, segundo o texto, com descaso. Esse artefato é configurado no texto como algo que resultou em “insucesso”, segundo o próprio enunciador. Quanto ao sintagma “o currículo”, mesmo não aparecendo também de forma explícita como “cadernos do professor”, ele é usado para denominar esse objeto, que é doado por seus conceptores aos professores. É importante notar que, de acordo com o texto, ele é posto como um

artefato que causa impedimentos no agir do professor, que precisa adaptar esse objeto à sua realidade e dos agentes/ beneficiários “alunos”.

*“Os **conteúdos**, pelo menos na maioria, não eram tão relevantes ou pelo menos, não estavam tão indicados para as idades mais apropriadas.*

O sintagma “conteúdos” é utilizado no sentido de conteúdos da Proposta, como objeto de ação de seus conceptores, no papel de artefato do trabalho docente. Contudo, segundo o texto, “não são tão relevantes” quanto ao que se espera que os agentes beneficiários dessa ação possam aprender.

5.3 – Professor:

Os sintagmas utilizados para designar o professor são:

a) **professora, (-nos), (me), eu;**

*RELATO DE UMA **PROFESSORA** DA REDE PÚBLICA EM ATIVIDADE NO ANO DE 2008.*

*No início do ano letivo, [**nós professores**]⁵⁵ fomos surpreendidos pela implantação da proposta de um currículo unificado. Por experiência, (de dezessete anos já trabalhados na Rede), [**eu professora**] acreditei ter tudo para dar certo. Isso, antes de conhecer o material. Enviaram-**nos** primeiramente um jornal, que se destinava a uma “recuperação” de conteúdos, ou talvez devesse dizer de “requisitos”, já não acreditei tão possível, mas fiz o que pude. Os alunos receberam a novidade com descaso, e **me** refiro à maioria, daí o insucesso. Só ao final desse primeiro trabalho é que **nos** enviaram o currículo dividido por bimestres, e aí surgiram vários sentimentos que se misturavam, pois tinha **eu**, que adaptar o material que **eu** tinha em mãos à realidade dos meus alunos e da escola em que trabalho” (Prof.^a Magali).*

Os sintagmas “-nos, me, eu” referem-se ao próprio professor enunciador que coloca os professores, actantes ocultos, podendo ser percebidos pelas expressões “No início do ano letivo, [**nós professores**] fomos surpreendidos pela implantação da proposta de um currículo unificado; “Por experiência, (de dezessete anos já trabalhados na Rede), [**eu professora**] acreditei ter tudo para dar certo”, como agentes beneficiários da ação humanizada da Proposta.

⁵⁵ Inserções da pesquisadora.

a) **professor:**

*“Os conteúdos, pelo menos na maioria, não eram tão relevantes ou pelo menos, não estavam tão indicados para as idades mais apropriadas. E, parecia estar mais voltados à Língua Portuguesa e Matemática do que a Ciências. Ainda assim, [professor enunciador] preparava minhas aulas com o maior carinho e, esperava de coração que desse resultado, mas os alunos parecem não estar preocupados com os próprios resultados. Na maioria dos temas nos falta material (principalmente por questões financeiras), a começar por xerox. A questão é, ou o **professor** tira do bolso ou adapta sua aula da melhor forma possível, ou não a dá” (Prof.^a Magali).*

O sintagma “professor”, usado para designar o professor genérico “actante ator de sua própria ação “*tira do bolso*”, confirma o posicionamento do actante oculto “professor enunciador” que se posiciona através da seguinte citação: *“Ainda assim, [professor enunciador]⁵⁶ preparava minhas aulas com o maior carinho e, esperava de coração que desse resultado”*. É importante ressaltar que esse agir realizado pelo professor refere-se a um “agir com instrumento” que se utiliza também do artefato “conteúdos” oferecido pela Proposta.

b) **professora, professores:**

*“Como **professora**, mas principalmente como parte integrante da sociedade e como mãe, me sinto um “bode expiatório”, pois a educação como um todo no país, parece um grande laboratório, onde uma minoria elitizada elabora projetos de experiência a serem realizados pelos **professores** e afins com o “material de estudo” que são nossas crianças[...]” (Prof.^a Magali).*

Nesse segmento, o sintagma “professora” refere-se ao próprio professor enunciador, colocado como objeto de ação do actante/ ator humanizado “minorias elitizadas”, que elabora projetos a serem realizados pelos professores, que são colocados no texto como actantes atores que deverão por em prática esses projetos.

⁵⁶ Idem.

Finalizada essa etapa, é importante ressaltar ainda que o próprio professor enunciador se coloca como ator de um agir que independe das ações linguageiras oferecidas por actantes humanizados “Proposta” ou actantes ocultos que prefiguram o trabalho docente. Assim, através de alguns sintagmas apresentados anteriormente, pode-se comprovar que esse agir do professor e essas ações do coletivo de trabalho (outros professores) são os que constituem o trabalho docente.

Concluída mais essa etapa da análise dos elementos constitutivos do trabalho docente tematizados nos textos dos professores, apresentaremos a resposta à terceira pergunta de pesquisa desse trabalho.

4.8.3 - OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE AVALIADOS NOS E PELOS TEXTOS DOS PROFESSORES

Com os resultados dessa análise, pode-se constatar que alguns elementos foram citados nos textos dos professores como constitutivos de seu trabalho e tiveram um grau de relevância maior ou menor que outros. Assim, alguns tiveram uma avaliação positiva, outros uma avaliação negativa, enquanto outros itens tiveram as duas formas de avaliação. Ressaltamos ainda que alguns elementos tiveram uma avaliação dotada de certa neutralidade, ou ao menos equilíbrio. Por essa razão, essas avaliações serão apresentadas em cada item a seguir com suas próprias especificidades, podendo ser entendidas como foi descrito anteriormente:

a) Governos:

Os governos, representados por actantes ocultos, foram diretamente avaliados de forma negativa num dos textos analisados ⁵⁷. Esses governos, mesmo sendo reconhecidos como responsáveis legais que interferem de forma significativa

⁵⁷ Refere-se ao texto do Prof. Leon.

no trabalho educacional, têm seus papéis questionados pelo actante/ enunciador, sendo criticados quanto a suas ações no que diz respeito às políticas educacionais elaboradas por eles, como se pode constatar na análise apresentada no tópico anterior (4.8.1).

b) **A Proposta Curricular:**

A Proposta, como se pode notar pelos resultados da análise da série coesiva e dos papéis dos actantes, é posta predominantemente nos textos dos professores como sendo um objeto de ação humanizada da Secretaria do Estado de São Paulo, no papel de artefatos a serem utilizados pelos agentes beneficiários dessa ação (professores), que, por sua vez, são colocados no papel de actantes/ atores responsáveis por fazer com que os beneficiários finais (alunos) possam se apropriar dos conhecimentos, a partir dos conteúdos estipulados pela proposta, e possam assim desenvolver suas competências e habilidades tão exigidas nesse contexto educacional. Entretanto, esse objeto de ação, tido também como um instrumento que pode auxiliar o professor no ensino/ aprendizagem de seus alunos, foi avaliado nesses textos predominantemente de forma negativa, como um artefato que muitas vezes gera conflitos, impedimentos e insatisfações a esses enunciadores/ professores, que trouxeram também as vozes de outros actantes ocultos (professores de forma genérica) para representar a voz do coletivo de trabalho, como o indicam os sintagmas pronominais, como nos exemplos: “**nos** encheu de expectativas e dúvidas”, ou até mesmo quando esses sintagmas são ocultados e subentendidos pelos verbos “[*nós*] **fomos** surpreendidos”, ou quando traz a própria voz do enunciador através de sintagmas pronominais ocultos ou explícitos no singular para expressar seu agir individual “[*eu*] **Li**, [*eu*] **reli**, [*eu*] **participei** de debates formais e informais e nada **me** convenceu a segui-la” Dessa forma, pode-se perceber ainda que essas ações vão se configurando em situações negativas (expressas por modalizações subjetivas/ apreciativas), à medida que o “trabalho

prescrito” e o “trabalho realizado” vão sendo relatados por esses actantes, exemplificados no tópico anterior (4.8.1).

c) Artefatos da Proposta:

Esses artefatos da Proposta foram denominados por alguns professores material da Proposta, incluindo-se o “jornal do aluno”; os “cadernos do professor” como currículo; os conteúdos requeridos pela Proposta como temas, textos e outros. Ressaltamos que alguns deles tiveram uma maior relevância nos textos analisados, por isso apresentamos agora a avaliação que tiveram: o material de recuperação (jornal do aluno) foi avaliado nos textos dos professores de forma negativa na maioria das ocorrências. Em alguns segmentos, é posto como um artefato que não traz atrativos aos alunos, como por exemplo: “*Trazer um **simples jornal** a um aluno que dentro de sala está on line com seu celular fica muito difícil*” (Prof. Zeca). Foi também avaliado como um artefato que não contempla a realidade dos alunos:

“Comportamento do aluno perante o jornal”⁵⁸: No primeiro momento com olhos de novidades, mas quando pedimos para ele ler, logo vem àquela história “nunca ouvi falar sobre esse assunto”, “o meu professor não me ensinou o ano passado”, “não sei fazer nada, é muito difícil” (texto1, Prof^o. Zeca).

Em relação a esse item, é importante ressaltar que o texto traz a voz de outro enunciador “o aluno”, em discurso direto, apresentado pelo enunciador do texto “professor”, para justificar e embasar seu discurso, tentando comprovar que são os próprios agentes beneficiários “alunos”, configurados no texto como um actante singular, que fazem essa avaliação negativa, por meio também de modalização apreciativa.

O resultado dessa análise permite mostrar ainda que há um discurso “contraditório” nos textos de um mesmo professor enunciador, ou seja, é constatado

⁵⁸ Grifos do textos.

que esse enunciador em alguns momentos faz uma avaliação positiva desse artefato, como se pode ver no primeiro trecho a seguir, enquanto em outro segmento, este actante revela-se nos textos com um posicionamento negativo, apresentado por meio de modalização apreciativa, em relação a esse mesmo objeto. Nota-se ainda que esse enunciador traz a voz do “professor genérico” para representar sua fala em geral, como se quisesse representar os professores de modo generalizante.

*“MINHAS REFLEXÕES SOBRE A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (Recuperação intensiva – **Jornal do Aluno** – período 42 dias para aplicação):*

***Material**⁵⁹: Em relação a minha disciplina como professor de Física: Na parte de Física ficou bem elaborado e contextualizado fazendo relação com situações do dia a dia do aluno. O jornal de uma certa maneira faz com que o aluno traga a tona informações já adquirida em anos iniciais do ensino médio” (texto1, Prof^o. Zeca).*

*“Trazer um **simples jornal** a um aluno que dentro de sala está on line com seu celular fica muito difícil para esse professor que somente tem giz e lousa para trabalhar e convencer seu aluno de aquilo que ele está falando é importante para sua formação acadêmica e profissional” (texto1, Prof^o. Zeca).*

Essas “contradições” presentes no mesmo discurso vêm confirmar que o ser humano é constituído socialmente por várias relações e trocas sociais, presentes nos “três mundos: objetivo, social e subjetivo” (HABERMAS, 1987) em que ações, pensamentos e atitudes se confrontam a cada instante, fazendo com que o “indivíduo” tenha que fazer escolhas muitas vezes contraditórias consigo mesmo, mas que, por causa de certos conflitos internos e externos, são tomadas atitudes em prol do social. Elas revelam certa “divisão” do professor no âmbito de seu próprio *métier*.

d) **Alunos:**

⁵⁹ Grifo do texto.

Os alunos são postos nos textos dos professores como agentes beneficiários da ação da Proposta, mas principalmente das ações dos próprios professores que interagem com esses actantes. Na maioria das vezes, as ações configuradas nos textos desses alunos são avaliadas de modo bastante negativo. Esses actantes são postos algumas vezes como atores de um agir que causa indisciplina, desordem, a não aprendizagem dos conteúdos, conflitos e impedimentos nas ações dos professores, que ficam impossibilitados de agir por causa deles, como se pode ver a seguir:

*“Leciono na rede estadual, há quase doze anos, porém tenho notado que cada ano que passa a indisciplina é cada vez maior, pois **os alunos** vão à escola com o objetivo de bagunçar. **Eles** não se interessam por nem uma matéria, dificultando o processo de Aprendizagem. Há muitas dificuldades e situações difíceis em sala de aula, uma delas são as salas lotadas, falta de materiais, falta de respeito com os professores, falta de respeito entre **os próprios alunos**” (Prof.^a Jéssica).*

A análise constatou também que esses actantes algumas vezes são colocados pelos professores como agentes que não têm motivos, capacidades e intenções de agir:

*“Estou achando difícil lidar com o desinteresse de **alguns alunos** com relação ao jornal. Eu me divido entre as explicações e as interrupções para chamar a atenção **dos distraídos**. Hoje falamos sobre os elementos da narrativa e eu tentei motivar **os alunos** dispersos fazendo as perguntas para **eles**, mas fiquei terrivelmente frustrada, pois não obtive nenhuma resposta”(texto1, Prof.^a Lucy).*

Entretanto, em outros textos, esses actantes são postos também como atores que agem intencionalmente e realizam ações conjuntas com os professores:

*“São momentos que deixam o professor muito contente com seu trabalho. A cada **grupo** que me aproximava, notava que as discussões [esses alunos]⁶⁰ não cessaram. Não seguiam a minha orientação de resolver os exercícios escritos, contudo essa atitude [dos alunos] me deixou contente” (texto2, Prof. Leon).*

⁶⁰ Inserções da pesquisadora.

Ressaltamos ainda, em relação a esses actantes, que mesmo avaliados na maioria dos textos como actantes que causam impedimentos ao agir do professor, percebe-se nos textos uma preocupação comum e constante por parte dos professores-enunciadores em fazer com que esses alunos se interessem pelas aulas para que haja uma interação efetiva entre esses dois tipos de actantes, com a finalidade de levar esses alunos ao desenvolvimento de suas competências e habilidades.

e) **Professores:**

A análise permitiu detectar que os professores são avaliados nos textos pelos próprios professores-enunciadores, na maioria dos casos, como um “professor genérico” que configura os professores de modo geral. Esse actante é posto no papel de “actante atore” que tem dificuldades de realizar seu agir “linguageiro ou com instrumento”, devido a impedimentos internos e externos; conflitos com outros actantes, principalmente com os agentes beneficiários de sua ação languageira, “os alunos”; conflitos e dificuldades de lidar com artefatos “novos”, principalmente com os “oferecidos” pela Proposta Curricular.

Essas dificuldades, segundo os textos dos professores, são causadas pela falta de alguns recursos internos ou capacidades, que possibilitariam uma ação languageira bem sucedida. Por isso, em alguns casos esses actantes aparecem como agentes beneficiários, principalmente de ações languageiras humanizadas (Proposta), como actantes que precisam ser capacitados para poder agir, na fala de alguns actantes-enunciadores, como se pode observar a seguir:

*“[...]O **professor** que já está efetivado tem uma resistência maior em trabalhar com novas propostas ele precisa se atualizar muito, esses **professores não têm conhecimento de informática (básica)** e falam: faltam apenas dois anos para **eu** me aposentar, deixa essas mudanças para o **pessoal** que está chegando” (texto1, Prof. Zeca).*

É importante ressaltar que, nesses textos, um desses enunciadores critica ações genéricas de “professores de forma geral” que não condizem com suas expectativas. Em outros segmentos encontrados, esse mesmo enunciador dá a voz a um “professor genérico” para explicitar a voz coletiva dos professores em geral, mostrando que trabalham não individualmente e sim buscando atender o coletivo de sua atividade de trabalho, como nos exemplos a seguir:

“De lá para cá pouco se fizeram efetivamente na educação, apenas ficamos nós professores do lado de cá ouvindo e estudando esses pensadores que em minha opinião [do professor]⁶¹ pouco contribuí” (texto2, Prof. Zeca).

“Finalmente alguém nos ouviu e começou a ouvir mais os professores: só dessa forma ouvindo esses profissionais que realmente está dentro de sala e que podemos executar a tão sonhada mudança na educação de São Paulo e em todo país “Brasil” (texto2, Prof. Zeca).

Esses actantes enunciadores se colocam nos textos também de forma “singular, muitas vezes para mostrar como são complexas as atividades desenvolvidas por eles em sala de aula com a interação dos alunos, ou seja, expõem seus artefatos de trabalho elaborados por eles mesmos ou oferecidos pela Proposta Curricular, ressaltando os resultados, sejam eles positivos ou não, mostrando ainda que, mesmo que utilizem os artefatos da Proposta, precisam renormalizar suas ações e seus instrumentos próprios de trabalho. Mas a avaliação mais positiva encontrada com os resultados dessa análise refere-se à realização do agir prescrito por esses actantes. Os professores, ao relatarem essas dificuldades encontradas em sua atividade de trabalho, acabam revelando a “renormalização do agir” (CLOT, 1999/2006), pois, ao depararem com o trabalho prescrito, estão vivenciando o “trabalho real”, aquele que não pode ser representado nos textos, mas que é resultante “daquilo que o sujeito realiza e do que ele deixa de realizar por causa dos impedimentos internos e externos encontrados em sua atividade profissional”, retomando o que já foi abordado neste trabalho a partir de Teiger (1993:84).

⁶¹ Idem.

Para concluir, é interessante lembrar que esses atores, mesmo encontrando-se em situações conflituosas, ainda buscam meios de resolver esses conflitos internos e externos e encontram a superação de muitos problemas que fazem parte de sua atividade de trabalho, vindo ao encontro do que foi abordado de acordo com Machado (2008) neste trabalho.

Terminada a apresentação desses resultados, passamos agora às Conclusões finais destas análises, que apresentarão uma síntese dos resultados das análises realizadas (textos da Proposta e textos dos Professores), trazendo uma comparação de como são abordados os elementos constitutivos do trabalho docente comuns nesses textos, verificando-se principalmente se os papéis atribuídos aos professores recebem os mesmos valores e representações.

4.9 - Conclusões dos resultados dos textos da Proposta e dos textos dos Professores

Das observações feitas sobre os elementos constitutivos do trabalho docente, levantados nos textos da Proposta e nos textos dos professores, apresentaremos aqui **os elementos comuns** a todos os textos e **alguns elementos específicos**, para que possamos fazer uma comparação de como esses elementos são postos e avaliados nos textos por actantes que estão em papéis e contextos sociais diferentes.

Os elementos configurados nos textos da Proposta mais tematizados são: **A própria Proposta Curricular/2008**; **Conceptores da Proposta**: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; **Documentos complementares da Proposta**: Cadernos de Orientações para a Gestão do currículo na Escola e Cadernos do Professor; **Bases da Proposta**: Leis de Diretrizes e Bases - LDB; **Destinatários da Proposta**: Escola, Educação, gestores, professores; **Beneficiários finais**: alunos; **Subsídios da Proposta**: Conteúdos; e outros elementos como: **Competências e**

Habilidades. Quanto aos textos dos professores, os elementos mais tematizados são: **os alunos, os professores, os artefatos da Proposta e os governos.**

Quanto à **Proposta**, ela é colocada como principal elemento constitutivo do trabalho docente em seus próprios textos. Como podemos ver nos resultados das análises, foi-se construindo, através dos sintagmas nominais, uma imagem bem positiva da Proposta que a colocou em um papel de destaque, como um “instrumento fundamental” capaz de promover as mudanças que a Secretaria propõe para a melhoria da qualidade da Educação neste Estado, segundo os textos analisados. É importante lembrar que em muitos segmentos a Proposta foi colocada no papel de “ator humanizado” dos conceptores desse documento oficial, já com a finalidade de se ocultarem os verdadeiros “prescritores” desses documentos e, assim, conferir uma imagem de peso a esse documento, que se configura no cenário atual como “Currículo Oficial da Secretaria do Estado de São Paulo”, a partir de Janeiro de 2009.

Em relação aos textos produzidos pelos próprios professores enunciadores, a Proposta Curricular é colocada predominantemente no papel de “ator humanizado” desses conceptores governamentais, que provoca descontentamento nos professores-enunciadores e afetam os outros professores de modo geral, configurados nos textos de forma “genérica” como um coletivo de trabalho. A Proposta aparece ainda configurada nesses textos como artefatos do trabalho docente, doada por esses conceptores, causando certas dificuldades aos professores em relação ao “trabalho prescrito, trabalho real e trabalho realizado” (CLOT, 1999/2006). Isso nos leva a retomar os conceitos de Machado (2008) já abordados neste trabalho, para quem os artefatos, para se transformar em instrumento, requerem que o actante se aproprie deles, *“transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir”* (MACHADO, 2008:93-94).

Em relação à **Secretaria**, esta é posta nos textos da Proposta como um órgão de autoridade, no papel de actante/ ator que tem poderes de intervir nas políticas educacionais estaduais, como, por exemplo: na implementação de propostas curriculares, como é o caso da “Nova Proposta Curricular/2008”, e outras ações como as de “promover o desenvolvimento do currículo” e “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências”, incidindo nas organizações escolares.

Entretanto, no texto de um professor enunciador, ela é configurada e remetida, juntamente com o Governo do Estado de São Paulo, ao estatuto de um actante “ator humanizado” que tem como objetos de ação a “Proposta e o professor”, sendo também atribuído a ela o papel de trazer “os *novos?? lentos da educação*”, em outras palavras, a enunciadora da Proposta. Porém em um sentido negativo, como já foi mostrado na análise anterior, referente à avaliação dos elementos constitutivos.

Quanto aos **Cadernos de Orientações para Gestão Escolar** (Cadernos dos Gestores), este só aparece nos textos da Proposta como “um segundo documento” de base que é parte integrante do currículo oficial. É dado a esse documento um valor de autenticidade, de autoridade semelhante ao que é dado à própria Proposta, pois é por meio dele, como instrumento de ação, que os gestores irão garantir a implementação da Proposta. É importante ressaltar aqui que os Gestores, outro elemento constitutivo do trabalho docente que aparece nesses textos, têm um papel primordial para a Proposta. Além de garantir sua implementação, esses gestores: (dirigentes de diretorias de ensino, supervisores de ensino, diretores de escola, coordenadores de oficinas pedagógicas das diretorias de ensino, coordenadores de escola) são incumbidos de garantir que os professores estaduais sejam capacitados por cursos de “formação continuada” previstos na Proposta, para que possam estar preparados para desenvolver as “competências e habilidades” nos alunos por meio dos conteúdos “propostos no currículo” a serem trabalhados em sala de aula.

Quanto à **LDB** (Leis de Diretrizes e Bases), esta teve uma relevância significativa. Na Proposta, ela aparece predominantemente configurada como um

“instrumento normativo” que dá sustentação e fundamentos para a implementação da Proposta, tendo um destaque central nesses textos, pois é ela que dá respaldos legais, juntamente com os PCNs para que essa Proposta se constitua como Currículo Oficial. É importante retomar os resultados das análises feitas referente à LDB, pois foi detectado que ela também é avaliada de modo negativo na “Carta da Secretaria” (parte constituinte desse documento oficial), porque *“deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos [...] Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizadora mostrou-se ineficiente”*. Pode-se concluir, portanto, a presença de dois discursos contraditórios dos conceptores da Proposta sobre a LDB. O primeiro discurso da Secretária é usado para refutar antigos discursos que apóiam a LDB de uma dada maneira, porém nesse mesmo documento a voz implícita de outros conceptores da Proposta altera o discurso da própria enunciadora central da Proposta. Vemos assim que a LDB, no que tem de negativa, é recusada pela Proposta, mas no que tem de positiva é usada em favor da própria Proposta que a criticou.

Em relação a esse mesmo actante “LDB”, nos textos dos professores ela aparece apenas em um segmento, e por isso não foi apresentada nos resultados da análise anterior (4.8.1), mas aparece reforçando a fala da Secretária: *“Primeiro surgiu a LDB, “muito justa, porém tão descentralizada que deixava aleatória as decisões das escolas que não se obrigavam a seguir [...]” (Profª Magali)*.

A escola é outro actante muito valorizado nos textos da Proposta. Ela é posta como um instrumento de transmissão de conhecimentos que, ao receber e acolher a Proposta Curricular, se tornará apta para preparar seus alunos. É interessante notar que a escola muitas vezes é posta nesses textos como um actante “ator humanizado” capaz de promover o ensino-aprendizagem de seus alunos. Os resultados dessa análise confirmam que esse papel atribuído comumente aos professores em outros contextos educacionais é aqui atribuído apenas à escola, que, , nesses textos da Proposta, assume o papel dos actantes professores. Já nos textos dos professores a escola se configura predominantemente como um espaço

de interação social, onde essas aprendizagens se realizam, algo que, pelo fato de corresponder ao papel comumente atribuído pela sociedade em geral, não foi destacado na análise anterior.

Em relação à Educação, esta é posta nos textos da Proposta como um objeto de ação desses conceptores, que a colocam como um actante humanizado capaz de promover a “qualidade no ensino público”. Ressaltamos que esse elemento não é abordado nos textos dos professores.

Quanto aos agentes beneficiários finais, “os alunos”, estes aparecem nos textos da Proposta como agentes que precisam ser capacitados para que possam desenvolver suas habilidades e possam se integrar na sociedade, mais especificamente, no mundo do trabalho. Embora esses actante apareçam também nos textos dos professores como agentes beneficiários de suas ações, algumas vezes são colocados como interactantes que têm motivos e intenções de agir. Porém, por causa de suas ações negativas, que provocam indisciplina, conflitos, desinteresse e descaso pelo ensino e pela escola, na forma como são apresentados esses textos, os professores enunciadores acabam avaliando esses actantes de forma negativa, como actantes que causam vários impedimentos que atrapalham o agir do professor.

Finalmente, o professor. Esse actante aparece nos textos da Proposta como um agente beneficiário de ações humanizadas da Proposta, que doa a esses agentes artefatos e instrumentos de ação (cadernos do professor, conteúdos disciplinares e programáticos da Proposta e, cursos de formação continuada) para que esses agentes possam se tornar aptos, capacitados e possam preparar suas aulas com o objetivo de desenvolver as “tão requeridas competências e habilidades” em seus alunos, o que já foi identificado, como indicamos, naquilo que recebeu a designação “*contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso*” (ADAM, 2001: 22-23 apud BRONCKART & MACHADO, 2005).

Entretanto, nos textos dos professores, esse actante aparecem em dois papéis distintos: como agentes beneficiários dessa ação humanizada da Proposta, que “doa” esses artefatos a esses actantes que fazem parte dessa Rede de Ensino, a qual é gerenciada por esses conceptores/ ocultos da Proposta e no papel implícito de subordinados dessa Secretaria, caso em que, mesmo avaliando esses artefatos de forma negativa, como já foi mostrado anteriormente, acabam fazendo uso desses artefatos, deparando então com os conflitos presentes no “trabalho real” (CLOT,1999/2006). Alguns, ao se apropriarem desses artefatos, os transformam em instrumentos que os auxiliam na realização do trabalho prescrito. Outros se sentem impossibilitados de seu poder de agir e outros negam esses artefatos por não condizerem com sua realidade.

É importante ressaltar ainda que esses professores configurados nos textos também se mostram como actantes atores que realizam ações languageiras (cognitivas e com instrumentos “materiais e simbólicos) independentes das ações da Proposta, se colocando assim como verdadeiros atores de um agir individual e coletivo, com motivos, capacidades e intenções de agir, atores que, apesar de todas as situações conflituosas, estão desenvolvendo diversificadas ações em sua atividade de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos fazer um trabalho “transdisciplinar” que integrasse, para alcançar os seus fins, pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscurso – ISD a propostas de outras disciplinas que dialogam com esses pressupostos, principalmente no âmbito de preocupações comuns com questões do trabalho de maneira geral. Assim, encontramos nas Ciências do Trabalho, mais especificamente na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade, elementos passíveis de integração com os pressupostos do ISD tanto com relação aos conceitos e pressupostos sobre o trabalho de forma mais geral como, de forma mais específica, no tocante ao trabalho educacional.

Esse diálogo entre essas disciplinas é muito relevante, como já foi provado em outras pesquisas pertencentes ao nosso grupo (ALTER- LAEL) e nossos colaboradores como Grupo ALTER-GE, ALTER CNPq no Brasil e o GRUPO LAF, em Genebra, algo também comprovado por esta pesquisa. Tal relevância se dá pelo fato de o ISD apresentar discussões sobre o trabalho educacional no contexto da educação brasileira e ampliar suas categorias de análise, fornecendo assim novos critérios para se detectar as re-configurações do agir humano nos e pelos textos. Ao mesmo tempo, contribuindo com as pesquisas dessas disciplinas, fornecendo-lhes um quadro teórico-metodológico capaz de analisar textos (orais e escritos) e depreender as configurações sobre o trabalho prescrito, real e realizado (CLOT, 1999/2006), por meio da materialidade lingüística, como têm feito as várias pesquisas realizadas por esses grupos.

Esperamos então que esta pesquisa possa fortalecer ainda mais esses procedimentos teórico-metodológicos ao utilizá-los para a análise de textos do contexto educacional brasileiro, mostrando representações de duas vertentes diferentes: uma oriunda de textos produzidos por uma Instância Educacional Governamental do Estado de São Paulo (Secretaria da Educação) e outra oriunda de produções de textos de professores/enunciadores sobre sua atividade de trabalho,

cujas representações, construídas nesses textos sobre o trabalho educacional, nos levaram a perceber com mais clareza a complexidade do trabalho docente, que muitas vezes é ocultada, apagada ou até mesmo ignorada, tanto pelos conceptores das políticas educacionais como pelos próprios professores em situação de trabalho.

Dessa forma, a análise do documento oficial “Proposta Curricular” nos permitiu detectar como as “prescrições” apresentadas nos textos da Proposta se configuram como determinações impostas de maneira implícita para que seus verdadeiros conceptores consigam atingir seus objetivos. O fato de algumas delas serem vagas, já que não fornecem orientações totalmente claras a seus destinatários secundários, se pode servir para “naturalizar” as prescrições, também permite que se façam outras interpretações de seus textos.

A pesquisa comprova que os professores não são os principais destinatários da Proposta, que se dirige mais propriamente aos gestores, a quem é atribuído um papel de destaque, mas ao mesmo tempo, é-lhes imposto um compromisso, pois eles serão os responsáveis pela implementação da Proposta. Caso esta venha a não alcançar os resultados esperados, caberá a esses actantes a responsabilidade pelo “fracasso” do projeto, e não aos verdadeiros conceptores, que, em um ato de falsa “doação”, transferem essa responsabilidade a estes actantes, o que é, como têm mostrado trabalhos de nosso grupo, uma característica comum a exemplares desse tipo de gênero textual.

Esses gestores, por sua vez, vão exigir dos professores a devida execução dessas ações, pois são estes actantes os destinatários – via gestores – dos “conteúdos e conhecimentos” a serem levados aos actantes beneficiários finais, “os alunos”.

Contudo, considerando que a Proposta tem como objetivos maiores fazer a divulgação de seu principal objeto de ação, “os conteúdos”, nota-se que ela dá mais importância a esses artefatos do que aos actantes que vão aplicá-los, como é

costumeiro em textos que veiculam prescrições educacionais, como é o caso dos textos oficiais de políticas educacionais, cujo mote é “basta que essas prescrições sejam bem aplicadas” que o sucesso está garantido, o que sempre permite dizer que a Proposta é, por assim dizer, “perfeita”, e que todo eventual insucesso é responsabilidade dos agentes que não as teriam executado bem.

Ficou evidenciada a grande valorização dos instrumentos e artefatos oferecidos pela Proposta, pois seu uso e aplicação, ao que parece, vão por si só – segundo a proposta – garantir a melhoria da educação que se pretende. Assim, o professor é avaliado como um objeto de ação dos gestores, sem motivos, capacidades e intenções de agir, ou seja, como mero aspecto do trabalho educacional. Logo, o que importa não é o seu “ser”, mas os modos como esse “ser” realiza seu trabalho prescrito ou previsto. Observa-se ainda nos textos da Proposta que não se percebe a complexidade do trabalho docente, nem se indicam outros elementos constituintes desse trabalho, como os citados nos textos dos professores, como por exemplo os artefatos já utilizados por eles mesmo antes da chegada da Proposta.

Sendo assim, não é difícil compreender o porquê das avaliações positivas configuradas nos textos da Proposta em relação aos seus destinatários principais, como também aos seus objetos de ação, ou seja, os instrumentos e artefatos oferecidos pela Proposta. Quanto às avaliações que esta faz de seus destinatários secundários, “os professores”, três papéis merecem destaque: ela põe em cena três tipos de professores diferentes: um genérico, já existente, que precisa ser capacitado para agir, pois não dispõe de recursos cognitivos “internos” ou “capacidades” para atuar com autonomia, porém que, se bem preparado, conseguirá atender as expectativas da Proposta. O segundo, por sua vez, também é um professor genérico, mas, mesmo que tenha apresentado motivos, capacidades e intenções de agir, “confessa”, segundo esses textos, “*que fez a sua parte diante do fracasso escolar*”, se isentando assim de agir conforme “as prescrições”. O terceiro professor é o “idealizado” por esses conceptores ocultos, ou seja, é aquele que, além de dispor de

capacidades, motivos e intenções de agir, está sempre atuando com muito “desempenho, boa vontade e determinação”, conforme modelo e expectativas esperados por instâncias governamentais educacionais, como se o “trabalho real” não existisse, como se não houvesse situações conflituosas, “debates de valores”, desistências ou superações do agir.

É importante ressaltar que, para a realização dessa análise, utilizamos as figuras interpretativas do agir exploradas pelo Grupo ALTER para detectarmos as representações sobre o trabalho docente construídas nos e pelos textos, quanto ao modo de agir dos actantes postos em cena. A detecção dessas figuras nos ajudou, a saber que agir é atribuído a que actantes, conforme a descrição de Mazzillo (2006), cuja unidade de análise é a oração, com enfoque na detecção do papel do actante em seu agir específico.

A constatação de que um mesmo sintagma nominal pode designar diferentes actantes em diferentes papéis, como no caso dos professores, gestores, escolas, proposta e outros elementos que aparecem em nossa pesquisa, pode ajudar também outras pesquisas a detectar outros tipos de figuras construídas em um mesmo texto, podendo verificar ainda de que tipo de trabalhador está se tratando em relação ao trabalho prescrito, realizado ou real. Com isso, pode favorecer a verificação de se as “configurações ou representações” construídas desses actantes se assemelham ou divergem entre si, como também constatar se configurações construídas por um mesmo indivíduo sobre um determinado actante podem ser conflituosas entre si, algo que foi mostrado em nossa pesquisa.

Assim, nossa análise ocupou-se não só no modo de detectar as figuras interpretativas do agir (MAZZILLO, 2006) nos predicados oracionais em que o actante aparece, ou em outros termos que o substitua, com sujeito determinado ou oculto, mas também do modo de analisar essas figuras nos termos de Bueno (2007). Em relação aos casos em que os sintagmas nominais e pronominais são facilmente dedutíveis, tomamos também o conjunto mais amplo das “configurações ou

representações” sobre o actante, buscando-as nos textos por inteiro, uma operação complementando a outra.

Dessa forma, a análise dessas figuras e dos sintagmas nominais e pronominais nos ajudou a compreender como esses actantes são postos em cena e como são avaliados nos textos da Proposta, que, por ter um caráter de texto prescritivo, tem o predomínio de um discurso teórico, mesmo que em alguns momentos outros discursos como o relato interativo e o discurso relato-interativo compareçam, e nos textos dos professores, que, por não seguirem nenhum modelo específico de gênero textual, se aproximam bastante dos tipos de relatos informais, prevalecendo o discurso relato-interativo.

Como vimos, os textos da Proposta, embora não tenham a forma canônica de um texto prescritivo (FILLIETAZ, 2004) com verbos no imperativo etc., no que diz respeito à prefiguração do agir (BRONCKART, 2008) de seus destinatários, por exemplo, podem ser considerados um documento que veicula prescrições o com objetivo de “prescrever e direcionar” o agir desses actantes, como ocorre com textos oficiais semelhantes a esse, já analisados por Bronckart & Machado (2004), Abreu-Tardelli (2004, 2006), Correia (2007), Barricelli (2007), Bueno (2007). Outras semelhanças que notamos, em relação a esses documentos de prescrição analisados por esses autores, é o fato de o professor não aparecer como “um ator ou protagonista” em nenhum deles, como também de se ter poucas indicações sobre o que seria efetivamente o trabalho docente ou sobre como um professor deve proceder para atingir o que os documentos propõem, já que os procedimentos efetivos não são apresentados.

É importante notar que mesmo que esses documentos oficiais deixem vagas e imprecisas algumas dessas colocações, cabe-lhes um papel de destaque no contexto educacional, pois fornecem a seus destinatários modelos de agir que serão reelaborados por esses actantes a seu modo.

Outro fator de questionamento vem da percepção de que esses textos oficiais, talvez por ignorar ou por desvalorizar a complexidade do trabalho docente, não trazem consigo uma concepção “real” do que é esse trabalho, e não o abordam como um dos elementos constituintes do trabalho educacional, que só pode se concretizar efetivamente se estiver interligado a esses elementos, como um trabalho coletivo e não individual.

Chama-nos também a atenção é o fato de esses conceptores, ao supervalorizar seus objetos de ação (artefatos e instrumentos), julgando que, com esses elementos, poderão resolver os problemas de ensino-aprendizagem ou de desenvolvimento de competências e habilidades requeridas aos alunos, se esquecem de que, antes de impor “regras e prescrições”, deveriam empenhar-se em descobrir meios de investir mais concretamente na atividade docente, como, por exemplo, em cursos de formação continuada que garantam ao professor um desenvolvimento “real” de suas capacidades e habilidades para que este actante possa ser tomar de fato um “ator de suas ações e de seu agir”. Não esquecendo é claro, que o desenvolvimento das capacidades, segundo Bronckart et al. (2006), não depende de como as “*prescrições são passadas e executadas*”, mas da apropriação dos conhecimentos gerados “*por conflitos, desequilíbrios entre visões diferentes*” a que esse indivíduo está exposto, em suma, é o modo como ele gerencia tudo isso que o levará a “*construir sua própria posição*”.

Essa proposta tem a nosso ver relação direta com as hipóteses levantadas no capítulo anterior. A primeira perguntava se os professores participantes da pesquisa iriam, em seus textos, descrever e criticar a maneira como as prescrições do documento oficial interferiram em suas ações profissionais, considerando nesse caso que estavam produzindo textos dirigidos a outros professores, ou se o fato de esses textos serem produzidos no contexto educacional, em uma rede estadual a que esses participantes pertencem, regida pela SEE, poderia fazer que esses textos fossem vistos apenas como um instrumento de avaliação de suas atividades de

trabalho. A segunda perguntava se, ao produzir esses textos, os professores tentariam mostrar o melhor de si em relação ao trabalho realizado para atender às expectativas dessa instância governamental.

Os resultados da análise constaram que a primeira hipótese foi confirmada parcialmente, pois alguns professores-participantes descreveram e criticaram, não propriamente as “prescrições” que lhes foram passadas, mas os conteúdos “impostos” pela Proposta Curricular prescritiva, mostrando a relevância desses elementos que, de forma direta ou indireta, afetaram suas ações. Portanto, ao fazerem isso, estavam produzindo textos dirigidos a outros professores, que assim podem ser considerados destinatários desses actantes. A segunda hipótese foi descartada porque as (re-) configurações presentes nos textos nos revelam que os professores não tentaram mostrar o melhor de si (por estarem submissos a essa instância governamental). Em vez disso, os professores tentaram revelar o trabalho realizado por eles, incluindo fatores positivos, suas expectativas, anseios, dúvidas e principalmente, revelando suas dificuldades em lidar com um artefato que na maioria dos casos lhes traz conflitos e impedimentos em seu agir.

Diante disso, reforça-se a necessidade de rever as concepções trazidas por esses “conceptores” e perceber que o trabalho docente não depende apenas do professor, mas também de todos os elementos constitutivos de seu trabalho. Nossa concepção entende que não podemos deixar de lado nenhum tipo de modelos de agir do professor, além da relação dialógica entre textos, pois assim poderemos compreender melhor a complexidade do trabalho do professor em sua especificidade, tão distante de visão idealista e/ou redutora dos prescritores.

Assim, é importante repetir que o professor age em função de outros elementos constitutivos de seu trabalho. Assim como outras pesquisas do Grupo ALTER aqui citadas detectaram que o trabalho do professor é bastante complexo e não pode ser compreendido a partir de uma única visão, também esta pesquisa mostra que é necessário um olhar “multidimensional” para que se percebam os

vários elementos constitutivos desse trabalho. Por isso, nesta pesquisa, levantamos outros elementos constitutivos do trabalho docente a partir de duas vertentes diferentes: “Proposta Curricular e textos produzidos pelos próprios professores enunciadores”, e descobrimos que esses dois actantes, embora em papéis dissimétricos, abordam os mesmos elementos, ora com semelhanças entre si, ora com diferenças marcantes.

Para que esse olhar “multidimensional” saia das pesquisa e se instale efetivamente nos meios governamentais educacionais, é preciso que essas concepções passem a ouvir “as vozes” diretas desses actantes, não só por meio de gestores, mas através de maiores interações com esses profissionais. A melhoria das prescrições pode ser facilitada se levar em conta a “voz do professor”, levando os prescritores a considerar os outros elementos existentes e o fato de que cada um merece um olhar diferenciado, Talvez isso contribua para rever certos “conceitos e concepções”, como por exemplo, os da “ideologia do novo”, segundo a qual só o que é *novo é bom* ou tudo o que é *novo é*, por isso, *bom*.

Sabemos que talvez só num mundo ideal esses conceptores venham a atentar para as “antigas experiências” que deram certo e que continuam a existir, bem como levar em conta pesquisas que saem a campo para analisar o “porquê” de as excelentes teorias de que lançam mão os conceptores não condizerem com as práticas, verificando o que está sendo feito para que a concepção de trabalho docente seja vista como um trabalho complexo, que merece todas as considerações de qualquer outro trabalho de outras áreas. Retomando o que já foi abordado por Saujat (2004) nesta pesquisa, talvez passar a ver o “ensino como trabalho” torne possível resgatar os valores sociais do trabalho do professor.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que como em todo trabalho “realizado”, nos confrontamos com “o prescrito e o real do trabalho”. Deparamos ao longo do processo com diversos conflitos, impedimentos, indagações e estivemos muitas vezes, amputados do nosso poder de agir. Refiro-me aqui, mais

especificamente, à participação inesgotável, inexorável, mas também “inefável,” de minha orientadora, que, mesmo em seus momentos mais difíceis, não deixou de acreditar em mim, quando me via em conflito com “os mundos representados”. Todo esse esforço coletivo, que não foi só nosso, pois é parte de um trabalho mais que se constrói no âmbito de múltiplas interações sociais, permitiu que eu me apropriasse de meus artefatos e os transformasse em “instrumentos” (MACHADO, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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).

ALTET, M. 2002. *Une dé marche de recherche sur La pratique enseignante: l'analyse plurielle*. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.

AMIGUES, R. (2002). *"L'eiseignement comme travail"*. In: Bressoux, P. (ed.) *Les stratégies d'enseimenten 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.

ASTRADA, C. (1968). *La génesis de la dialéctica*, Buenos Aires, Juárez Editor.

AUTHIER-REVUZ, J. (2001). *Palavras Incertas: As não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da Unicamp. 1998.

BARRICELLI, E. (2007). *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.

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

BRASIL, MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. (2002). *Resolução de 18 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União de 9 de abril de 2002.

_____/SEF. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental e Médio: MEC/SEE.

_____/SEF. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF. Version PDF, site www.mec.gov.br .

_____. (1998c). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, site www.mec.gov.br .

_____. (1998d). *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

_____. (1998e). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF.

_____.(1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF. Version PDF, site www.mec.gov.br.

_____. (2006).*Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio. Incorporação da Física Moderna* : MEC/SEF.

_____. (2008). *Guia de livros didáticos PNLD 2008* : apresentação / Ministério da Educação. — Brasília. : MEC/SEF.

_____.(2007). *Acordo Brasil/Unesco/MEC 2007 – Secretaria Executiva/Gabinete do Ministro. SELECIONA: Consultores para projeto da Organização das Nações Unidas*: MEC/SEF.

_____.(2008). *Exame Nacional para Ensino Médio*. Brasília: MEC/SE.

_____. (1999). *Resolução CEB nº 01, de 07/04/1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil : MEC/SEF.

_____. (1998). *Resolução nº 02, de 07/04/1998*.Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental : MEC/SEF.

_____. (1998) *Resolução CEB Nº 3, de 26/06/1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: MEC/SEF.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionisme socio-Discursif. Paris: Delachaux et Niestlé.

_____.(1999/ 2007). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.

_____. (2004b). Pour un développement collectif de l'interactionnisme sociodiscursif. *Calidoscópio*, 2 (2): 113-123.

_____ & MACHADO, A. R. (2005). En quoi et comment les «textes prescriptifs» prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. (Eds.) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peters: 221-240.

_____.(2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.) Campinas, SP: Mercado Letras.

_____.(2008). *O agir nos Discursos*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matncio (orgs.) Campinas, SP: Mercado Letras.

_____ & Groupe LAF (eds.) (2004a). Agir et discours en situation de travail, *Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 103. Genève: FAPSE, UNIGE. (Théories et pratiques).

_____ & MACHADO, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto.

_____ & BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. (2005). *La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière*. In: BARBIER, J.-M.

BRESSOUX. Ed.(2001). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives:243-262.

BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.

BRUN, J. et al. eds. (1998). Méthodes du travail de l'enseignant, Actes des secondes journées didactiques de La Fouly. Genebra, *Interactions didactiques*.

BUENO, L. (2007). PUC/SP. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem).

BULEA, E. (2007). *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse (doctorat - 2006). Université de Genève.

_____ & FRISTALON, I. (2004). *Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier*. In: BRONCKART, J.-P. & Groupe LAF (eds.). *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 103. Genève: FAPSE, UNIGE: 213-262.

BUTTLER, Daniela Barbosa. (2009). *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. Educação e Pesquisa. FE/USP, São Paulo, v.25, n.2, jul.-dez., 1999.

CLOT, Y. (1999). *La psychologie du travail*. Paris : PUF.

_____ (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Deuxième édition, 1998. Paris : La Découverte.

_____ (1999/2006). *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____ & FAÏTA, D. (2000). *Genre et style en analyse du travail*. Travailler, 4, 7-42.

CORREA, A. de J. (2007). *Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.

CRAHAY, M. & LAFONTAINE, A. Orgs. (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles: De Boeck

DANIELLOU, F. (1996). Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In F.DANIELLOU (org.), *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Octares Editions: Toulouse, França, p. 1-17.

_____ (org.) (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Octares Editions, Toulouse, França.

DEJOURS, C. (1992). Le concept de travail: Le point de vue de la psychodynamique du travail. In: *Actes du Colloque Interdisciplinaire "Travail: Recherche et Prospective "- Thème Transversal no 1 - Concept de Travail*. CNRS, PIRTEM, ENS de Lyon. 53-63.

_____ & MOLINIER, P. (1994). Le travail comme énigme. In *Sociologie du Travail*, XXXVI, Hors série, Paris - France.

DUCROT, O. (1973). *La preuve et le dire*. Paris: Minuit.

_____ . (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris: Minuit.

FAÏTA, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In Machado, A.R. (org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel: 55-80.

FILLIETAZ, L. (2004). Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, 103. Université de Genève.

FREYSSENET, M. (1993). L'invention du travail. In *Futur antérieur*, L'Harmattan, Paris.

GOOD, T.L. ; BIDDLE, B.J. ; BROPHY, J.E. (1975). *Teachers make a difference*. New York: Holt Rinehart & Winston.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. (Org.); MACHADO, Anna Rachel (Org.); COUTINHO, Maria Antónia Coutinho (Org.). (2008). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.

GROSSJEAN, M. & LACOSTE, M. (1987). *Théorie de l'agir communication et intelligence collective. Le travail à hôpital*. Paris, PUF.

LEONTIEV, A.N., (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Ed Sociales.

_____ (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Éditions du Progrès.

LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris, PUF.

LOUSADA, E. G. (2006). *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço de (re) construção da prática do professor*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.

_____ (2004). Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O Ensino como Trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel; FAPESP.

MACHADO & BRONCKART (2009/ no prelo). *Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL*. (Artigo).

_____ & CRISTOVÃO, V. L. L. (2005). *Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente*. ANAIS DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO: *Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais*. Universidade de Aveiro. v. 1: 1-14.

_____ ; BRONCKART, Jean-Paul (2005). *De que modo os textos Oficiais prescrevem o Trabalho do Professor?* Análise Comparativa de

Documentos Brasileiros e Genebrinos. Delta. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vol.21, n.2, p.183-214.

MAINGUENEAU, Dominique. (2005). *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília de P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha – 4 ed.- São Paulo: Cortez.

MARX, K. (1845/1951). Thèses sur Feuerbach. In: MARX, K.; ENGLES, F. *Études philosophiques*. Paris, Editions sociales, pp. 61-64 [Manuscrit rédigé en 1845].

MAZZILLO, T. M. de M. (2006). *O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.

MELLO, Guiomar N. de. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: parecer*. Brasília: MEC/CNE, 1998.

PAVEAU, Marie-Anne.(1999). Le discours des instructions officielles au Lycée en 1995: jeux et enjeux énonciatifs. *Pratiques*, 101/102: 10-20.

PORTUGAIS, J. (1998). Esquisse d'un modèle des intentions didactiques, in: Brun, J. et al. (eds.) (1998). *Méthodes du travail de l'enseignant, Actes des secondes journées didactiques de La Fouly*. Genève : Interactions didactiques.

RESCHE-RIGON,P. (1984). “Cinquante ans de ‘Travail humain’: histoire d’une revue, évolution d’une discipline”, in: Le travail humain n.47, p.5-17.

RICOEUR, P. (1983; 1984; 1985). *Temps et récit*. v. 1, vol. II, vol. III. Paris: Seuil.

SÃO PAULO - Estado. 2008. Secretaria da Educação. *Proposta curricular da SEE Para Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: SEE.

_____.2008. Secretaria da Educação. *Proposta curricular da SEE Para Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: SEE, 2008. *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*.

_____. 2009. Secretaria da Educação. *Currículo Oficial da SEE Para Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: SEE.

_____.(1998). Governo do Estado de São Paulo Secretária de Estado da Educação – *Orientação para as Escolas*. Governo Mário Covas; Secretária de Estado da Educação Rose Neubauer.

_____.(1981-1997). Governo do Estado de São Paulo Secretaria de Estado da Educação – *Práticas de Letramento em diferentes disciplinas curriculares*: São Paulo: SEE.

SARDINHA, Tony Berber (2007). *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial.

SAUJAT, F. (2003). *Systèmes d'apprentissage – systèmes d'évaluation*. Tese(Doutorado) – Marseille.

_____ (2004). O trabalho do professor nas pesquisas em educação. Um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O Ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel; FAPESP.p. 3-34.

SCHWARTZ, Yves. (1992). *Travail et Philosophie : convocations mutuelles*. Toulouse : Octarès, Le paradigme ergologique. p.101-110.

SPINOZA, B. (de) (1954). “*L'Éthique*”, in: SPINOZA: *oeuvres completes*. Paris, Gallimard, pp. 301-596 [Edição original: 1677].

TAYLOR, F.W. (1927). *Principes d'organisation scientifique des usines*. Paris, Dunod et Pinat [Edição original: 1910].

TEIGER, C. (1992). Le travail, cet obscur objet de l'ergonomie. In : *Actes du Colloque Interdisciplinaire "Travail: Recherche et Prospective" – Thème Transversal no 1 – Concept de Travail*. CNRS, PIRTTEM, ENS de Lyon. 111-126.

TERSSAC, G. (1995). Le travail organisé: Faut-il repenser le travail ? *Actes du XXX Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française*, Biarritz, France, p. 5-9.

TOCHON, F. V. *L'enseignant expert*. Paris: Editions Nathan, 1993.

_____. 2000. Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, p. 133, 129-157.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. (2009). *A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKI, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute [Edição original: 1934].

WALLON, H.(1938). *La vie mentale*. Paris: Éditions sociales.

ANEXOS

ANEXO I

AS DEZ METAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados
2. Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8 a série
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2 a , 4 a e 8 a séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio)
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante
7. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1 a . a 4 a . séries)
8. Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300; escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados
10. Programa de obras e infraestrutura física das escolas:

Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura); recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

ANEXO II

TRANSCRIÇÃO *IPSIS LITTERIS* DOS TEXTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1º TEXTO DA PROFESSORA LUCY

REFLEXÕES DA PROFESSORA

“A expectativa que eu tinha com relação ao material era se seria possível trabalhar com todos os alunos...”.

“A primeira impressão que tive é que o material seria insuficiente para os quarenta e poucos dias em que trabalharemos”.

“O primeiro texto para a 7ª série é longo, achei um pouco cansativo, e o assunto não interessou muito aos meus alunos. Também surgiram muitas dúvidas na sala de aula o que me fez perceber que se eu não retomar os conceitos antes, eles não entenderão”.

“Hoje meus alunos consultaram a gramática para responder os exercícios. Eles fizeram a atividade em dupla, mas foi necessário interrompê-los algumas vezes para orientá-los quanto ao uso da gramática, nem todos conseguiram”.

“Estou achando difícil lidar com o desinteresse de alguns alunos com relação ao jornal. Eu me divido entre as explicações e as interrupções para chamar a atenção dos distraídos. Hoje falamos sobre os elementos da narrativa e eu tentei motivar os alunos dispersos fazendo as perguntas para eles, mas fiquei terrivelmente frustrada, pois não obtive nenhuma resposta”.

“Durante a aula de hoje fiquei observando como meus alunos realizaram suas tarefas. Foi interessante notar que todos tentavam e perguntavam, parecia que eles também queriam como eu, vencer aquele desafio. Fiquei motivada, mas não sou ingênua, sei que nada muda tão rápido. Nossos alunos precisam mudar seus hábitos dedicando mais tempo aos estudos e à leitura”.

2º TEXTO DA PROFESSORA LUCY

Outubro/2008

A nova proposta nos encheu de expectativas e dúvidas, sendo assim, durante cada um dos bimestres tivemos momentos de satisfação e desânimo. Como todo começo é cheio de entusiasmo, é claro que comigo não foi diferente.

Os temas são interessantes e despertaram o interesse dos alunos, contudo, os textos são longos para atividades muito curtas. Meus alunos reclamam, pois não têm conhecimento suficiente para um vocabulário tão difícil.

Além da dificuldade dos alunos com o vocabulário, também há a falta de interesse dos mesmos para a busca das palavras no dicionário. Nossos alunos ainda pensam que vamos ensinar a eles conservação e não esperam ficar tanto tempo lendo e interpretando.

Durante o ano tivemos que nos adaptar a cada dificuldade. A escola comprou dicionários para que os alunos pudessem usar na sala. Passei a ajudá-los com as palavras mais difíceis trazendo para a sala um vocabulário básico para cada texto. Ajudou, diminuiu a ansiedade deles e passaram a trabalhar melhor em grupo. Eles gostaram tanto de alguns temas que fizeram debates.

Apesar dos momentos difíceis que tive, que parar tudo para ouvir as reclamações dos alunos, percebi que eles evoluíram, melhoraram, começaram a identificar estruturas que antes não reconheciam. Sinto-me orgulhosa.

1º TEXTO REFLEXIVO DO PROF. LEON

PROF. LEON

MATÉRIA: LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA PÓRTUGUESA E BRASILEIRA
EE . XX

AULAS MINISTRADAS EM 10.06.08

São sete horas, quando dá-se minhas primeiras aulas no 1º colégio. Eu havia programado para esta aula a correção e discussão sobre exercícios referentes á poesia lírica de Camões. Acreditei que as discussões e retomadas do assunto deveriam servir de revisão para a nossa prova que está por vir. O sinal soou e dirigi-me, com uma enorme dor no joelho direito para a sala de aula. Antes de iniciar a

aula, resolvi vistar a apostila dos alunos para ter certeza de que todos haviam cumprido a tarefa de casa. Para minha surpresa mais da metade da sala não havia feito os exercícios, o que deixou bastante irritado. Levei quase dez minutos explicando a necessidade de cumprir a tarefa de casa. Como só a metade tinha os exercícios feitos a discussão não aconteceu como eu previa. Um ou outro aluno colaborava com suas respostas. A aula terminou assim. Senti um vazio. Era como se eu não tivesse feito algo produtivo. Entrei na sala com uma dor e saí com duas; a outra é o vazio que dói na gente quando não conseguimos atingir objetivos assim, como uma simples aula.

Dirigi-me, então para o 3º ano do colégio. A programação era de rever a linguagem da prosa de Guimarães Rosa e dar início ao estudo da obra de Clarice Lispector. Agora sim, a aula correu melhor do que eu esperava. Entendido o universalismo de Guimarães Rosa, iniciamos por encontrar na biografia de Clarice Lispector algo que nos chamasse a atenção. O adjetivo “louca” logo surgiu dando um imensa discussão sobre o estilo da autora. Resumi a obra “ A hora da Estrela” e, no desfecho, um aluno disse:

- Não disse que essa ucraniana é louca”?

Muito boa aula. Aula em que você sai de alma lavada.

Passado o intervalo, dirigi-me ao 2º ano e como sempre já encontrei alunos dormindo, debruçados em suas carteiras. Pedi aos colegas que acordassem nos e revi os Pressupostos científicos e filosóficos que permeiam o Realismo, matéria prevista para essa aula. Fiz um esquema na lousa, e como já era de se esperar, alguns alunos que sentam na frente participaram bastante e outros ate fingiam prestar a atenção. Terminada essa parte da aula, pedi que os alunos resolvessem alguns exercícios. Aproveitei esse tempo para entregar redações. Corrigimos os exercícios, com a participação muito interessante de alguns alunos e assim terminei mais esse dia de aula.

2º TEXTO – Prof. Leon

“É segunda. Mais um dia começa. Há sempre um prazer em recomeçar e esta semana, para mim, é especial. Daremos continuidades aos estudos da obra de Pe Antonio Vieira e o Barroco em Portugal. Aliado aos objetivos referentes à matéria de literatura, quero também relacionar os Sermões de Vieira com os estudos que fazemos em Redação: A argumentação. Iniciei a aula conferindo a leitura que pedi sobre o Sermão do Bom Ladrão. Poucos não haviam lido. A discussão sobre a sobra foi um sucesso. Como estamos em época de eleição, as analogias foram inevitáveis. Essas analogias ajudaram-nos a compreender o quão atual é o trabalho de Vieira. Partimos para o estudo da biografia e da estrutura dos Sermões de Vieira e resolvemos alguns exercícios em grupo. São momentos que deixam o professor muito contente com seu trabalho. A cada grupo que me aproximava, notava que as discussões não cessaram. Não seguiam a minha orientação de resolver os exercícios escritos, contudo essa atitude me deixou contente. É muito gratificante

saber, sentir que uma aula possa causar tanto interesse aos alunos. Assim essas duas aulas terminaram. Segui para as duas aulas seguintes, que tratavam da elaboração de um trabalho em que se vai comemorar 100 anos de Machado de Assis. Guardei minha alegria no saco. Nem um dos grupos havia cumprido as tarefas que eles mesmos elaboraram para a comemoração. Havíamos combinado, na aula anterior, fazer uma pesquisa de fotos, quadros, pinturas e curiosidades que envolvem a vida de Machado de Assis. Alguns alunos alegaram falta de tempo, e outros disseram que haviam esquecido e eu bati o martelo: cancelei a exposição. A vida de professor é assim. No mesmo período do dia temos satisfações e insatisfações com nossas atividades”.

3º TEXTO – PROF. LEON

É público, no meio docente paulista, que vários projetos governamentais relacionados à educação têm um fim deplorável. Muda o governo, mudam-se os caminhos da educação. Sendo eu um professor antigo da SEE, não poderia receber os novos ventos da educação paulista de peito aberto. (discurso interativo)

No início de 2008 fomos surpreendidos com uma Nova Proposta Curricular que, a meu ver, em nada considerava as reais necessidades futuras dos alunos de Ensino Médio. Li, reli, refleti, participei de debates formais e informais e nada me convenceu a segui-la. (discurso relato-interativo)

Minha primeira preocupação foi com a questão do vestibular. A proposta curricular não traz a história da literatura de maneira linear. Sei que as escolas particulares não alteram essa forma de tratar a literatura e sei que os principais vestibulares, como a Fuvest, por exemplo, não apresentam mudanças quanto tratamento dado à Literatura. Quem me garante que meu aluno não será prejudicado por conta de uma mudança que não leva em consideração as circunstâncias em que o aluno será avaliado para entrar em uma universidade. (misto: discurso interativo)

Outra questão é a gramatical. Muitos tópicos gramaticais não foram contemplados pela nova proposta curricular, o que pode acarretar em falta de domínio da variante culta e, portanto, acarretar numa redação mal elaborada. (teórico)

Espero que o governo reveja essas questões de sua proposta curricular. Repensada, poderemos usá-la sem problema algum.

1º TEXTO DO PROFESSOR ZECA

MINHAS REFLEXÕES SOBRE A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO SÃO PAULO (Recuperação intensiva – Jornal do Aluno – período 42 dias para aplicação)

Material: Em relação a minha disciplina como professor de Física:

Na parte de Física ficou bem elaborado e contextualizado fazendo relação com situações do dia a dia do aluno. O jornal de uma certa maneira faz com que o aluno traga a tona informações já adquirida em anos iniciais do ensino médio. O desafio fica a critério do professor fazer com que o aluno busque complementar essa informação de anos anterior. Pedir para o aluno pesquisar na NET não é possível,

pois o aluno ainda em pleno século XXI não tem contato com internet. Como posso falar de velocidade média e radares se o mesmo nunca fez uma viagem ou um passeio mais distante de seu bairro ou até mesmo pedir para pesquisar em seu bairro sobre radares se farol do centro não funciona falar de lei de transito em um bairro da periferia quando nem saneamento básico ainda chegou a seu bairro. .

Comportamento do aluno perante o jornal: No primeiro momento com olhos de novidades, mas quando pedimos para ele ler logo vem aquela história “nunca ouvi falar sobre esse assunto”, “o meu professor não me ensinou o ano passado”, “não sei fazer nada, é muito difícil”. Nesse momento cabe o professor trazer essas informações resumidas e com um atrativo para dentro de sala de aula e contextualizar os tópicos sugeridos para o vestibular relacionando com o seu dia-a-dia. Se de repente o aluno não tem a intenção de participar no vestibular? Esse aluno não precisa adquirir competências e habilidades para a vida? Esse mesmo aluno pode mais tarde querer voltar a retomar os estudos e até mesmo concluir o nível superior.

Como professor vê esse material, qual a reação do professor quanto ao jornal: Não vai adiantar em nada é mais uma balela do governo! Tudo isso sem o menos ter visto o material. O professor já está desacreditado do sistema da rede precisamos trazer algo que fique fixando como, por exemplo, a nova proposta curricular para que mudança aconteça gradativamente. Aplicar a tecnologia a favor do ensino público. Todas as instituições privadas já estão acompanhando essas mudanças somente a educação segue em lentos passos nessa área. Trazer um simples jornal a um aluno que dentro de sala esta on line com seu celular fica muito difícil para esse professor que somente tem giz e lousa para trabalhar e convencer seu aluno de aquilo que ele esta falando e importante para sua formação acadêmica e profissional. O professor que já está efetivado tem uma resistência maior em trabalhar com novas propostas ele precisa se atualizar muitos desses professores não tem conhecimento de informática (básica) e falam: faltam apenas dois anos para eu me aposentar, deixa essas mudanças para o pessoal que esta chegando. O professor esta preso ao seu livro didático que vem sendo usado há anos de repente jogam um jornal para ele trabalhar de forma diversificada e ele sente se pressionado onde irei encontrar informações novas e atualizadas que irão fazer sentido para essas novas alunos que absorvem muito rápido as informações em muito momento o professor aborda um assunto em que o aluno tem muito mais experiência do que o próprio professor. É nesses momentos que o professor acaba perdendo o controle sobre sua aula e ate mesmo gerando indisciplina e desrespeito com o professor em sala aula. O aluno precisa sentir que o professor é personagem principal não que ele seja dono da verdade, mas passar segurança para o aluno se professor falar de assuntos que ele encontra na rua de baixo para que ir a escola o aluno quer o diferente, mas isso também vai dar muito trabalho para o professor que geralmente acumula dois cargos e quando chega à noite já não tem forças para interagir com esse aluno que também vem de um dia exaustivo. .

2º TEXTO – PROF. ZECA

REFLEXÃO: PROPOSTA CURRICULAR – 2008/2009

Em primeiro momento todos os professores ficaram muito surpreso inclusive eu, pois há muito tempo não surgia nada novo, fomos pegos sem apagador na mão. Senti-me quando estava ainda na escola no ano de 96 quando foi implantado o sistema de reclassificação que meu professor de língua portuguesa dizia que não iria dar mais aula, pois todos nos seríamos aprovados no final do ano sem nenhum esforço e todos fizeram uma festa em sala.

De lá para cá pouco se fizeram efetivamente na educação, apenas ficamos nos professores do lado de cá ouvindo e estudando esses pensadores que em minha opinião pouco contribuí.

Mas as coisas realmente precisam e vão mudar não tem outra opção, as pessoas estão percebendo a importância da educação principalmente nos grandes centros urbanos dos pais. Finalmente alguém nos ouviu e começou a ouvir mais os professores: só dessa forma ouvindo esses profissionais que realmente esta dentro de sala e que podemos executar a tão sonhada mudança na educação de São Paulo do em todo pais “Brasil”.

Falando em proposta é que são tantas marcas que preciso de outro trabalho como esse para participar e dar os meus relatos.

Professor quando recebeu o material (caderno do professor) sentiu realmente que não podia mais atuar com aquelas aulas arcaicas que já vinha desenvolvendo há anos, pois não conseguiria acompanhar a proposta, teria que ter mais tempo para estudar e pesquisar.

Eu às vezes me pergunto qual o caminho que a proposta quer levar o aluno. A proposta hoje não consegue fazer com que o professor consiga realmente aplicar as tais competências e habilidades que são tão cobradas dos professores da rede, o material continua com conteúdos que sempre foi aplicado antes. Somente colocou na rede um currículo comum e que todos são obrigados a seguir, e que por sinal isso não esta acontecendo, pois todos os professores da rede cada um deles tem uma maneira de pensar e de expressar os seus conteúdos da forma que realmente ele acredite que seja necessário para o aluno, exemplo moldando e alterando a ordem de aplicar a proposta.

Realmente existe um desencontro do que se realmente que fazer com o aluno e o que a proposta quer e o que a sociedade cobra de nossos alunos atualmente precisam para prosseguir a sua caminhada de vida. A proposta hoje é currículo esta tendo a mesma função que os livros didáticos, parecem que existe um duelo entre governos quem realmente esta contribuindo com a educação o federal manda os

livros pelo PNELEM e assim cada estado toma atitude que acredita ser a melhor para o seu estado, depois ainda temos o currículo, existe muito material, mas acredito na formação do professor as universidades precisam oferecer mais cursos para o professor se atualizar. Curso voltado para realidade da educação pública com o que realmente está acontecendo nos grandes centros urbanos. Existe muito professor querendo aprimorar na rede. Eu mesmo me pergunto qual o caminho que eu devo seguir com meu aluno para onde eu quero levar esse aluno. A proposta esta somente para orientar o professor é responsável pela aula, pois esse aluno irar levar para sempre tudo que lhe foi ensinado como tudo de bom de uma aula como as coisas ruins. Professor precisa realmente sentir que ele é o responsável por tudo que esta acontecendo em aula, claro referente a seu conteúdo e o que esta aplicando em sala de aula.

TEXTO DA PROFESSORA JÉSSICA

“Leciono na rede estadual, há quase doze anos, porém tenho notado que cada ano que passa a indisciplina é cada vez maior, pois os alunos vão à escola com o objetivo de bagunçar. Eles não se interessam por nem uma matéria, dificultando o processo de Aprendizagem. Há muitas dificuldades e situações difíceis em sala de aula, uma delas são as salas lotadas, falta de materiais, falta de respeito com os professores, falta de respeito entre os próprios alunos. Hoje em dia o professor tem que ser psicólogo, tem que ser pai, mãe, médico, etc.

Com relação à proposta curricular: Confesso que não tem sido fácil, às vezes sinto-me um pouco perdida, mesmo assim, percebo uma pequena diferença em minhas aulas. E acredito que os resultados serão positivos, mas para isso é preciso que acreditemos nessas mudanças e assim teremos uma educação de qualidade”.

TEXTO DA PROF.ª MAGALI

RELATO DE UMA PROFESSORA DA REDE PÚBLICA EM ATIVIDADE NO ANO DE 2008.

No início do ano letivo, fomos surpreendidos pela implantação da proposta de um currículo unificado. Por experiência, (de dezessete anos já trabalhados na Rede), acreditei ter tudo para dar certo. Isso, antes de conhecer o material. Enviaram-nos primeiramente um jornal, que se destinava a uma “recuperação” de conteúdos, ou talvez devesse dizer de “requisitos”, já não acreditei tão possível, mas fiz o que pude.

Os alunos receberam a novidade com descaso, e me refiro à maioria, daí o insucesso. Só ao final desse primeiro trabalho é que nos enviaram o currículo

dividido por bimestres, e aí surgiram vários sentimentos que se misturavam, pois tinha eu, que adaptar o material que eu tinha em mãos à realidade dos meus alunos e da escola em que trabalho.

Os conteúdos, pelo menos na maioria, não eram tão relevantes ou pelo menos, não estavam tão indicados para as idades mais apropriadas. E, parecia estar mais voltados à Língua Portuguesa e Matemática do que a Ciências. Ainda assim, preparava minhas aulas com o maior carinho e, esperava de coração que desse resultado, mas os alunos parecem não estar preocupados com os próprios resultados. Na maioria dos temas nos falta material (principalmente por questões financeiras), a começar por xerox. A questão é, ou o professor tira do bolso ou adapta sua aula da melhor forma possível, ou não a dá.

Ainda assim, continuei trabalhando a proposta, mas de todo o ano letivo me lembro de poucos temas que tenham deixado boas lembranças. Lembro bem que a aula da “câmara escura” (conteúdo proposto pela proposta curricular para a disciplina de ciências para 8ª série, no que diz respeito aos estudos sobre a visão) confeccionada por eles em sala de aula, a qual descii com eles para o pátio, foi um sucesso! Todos os alunos participaram, apesar de poucos alunos (aproximadamente seis por sala) tivessem providenciado o material, e mesmo com poucos alunos tendo registrado a aula em seus cadernos, como deveriam ter feito.

Fica fácil perceber que nossos alunos têm com a escola e com o aprender, o compromisso que gostaríamos que tivessem e por isso, fica difícil ensinar algo a quem não se importa em aprender. Eles vão à escola por uma obrigação social, em busca de um certificado, ou da aprovação da família. Claro, que existem alunos bons, interessados, de compromisso, mas são uma minoria que acaba sendo muito prejudicada pela maioria desinteressada.

Como professora, mas principalmente como parte integrante da sociedade e como mãe, me sinto um “bode expiatório”, pois a educação como um todo no país, parece um grande laboratório, onde uma minoria elitizada elabora projetos de experiência a serem realizados pelos professores e afins com o “material de estudo” que são nossas crianças. Tentaram absurdos, e continuam tentando. Primeiro surgiu a LDB, “muito justa”, porém tão descentralizada que deixava aleatória as decisões das escolas que não se obrigavam a seguir um mesmo parâmetro. Logo em seguida, a progressão continuada, “muito boa”, se viesse para um público maduro o suficiente para recebe-la, e não era o caso. “Talvez” seja a tal progressão continuada, a responsável pelo despreparo dos nossos alunos atualmente. Agora, a proposta unificada que não sei onde vai dar. E o pior é que o culpado do insucesso é sempre o professor, que apenas desenvolve o “imposto”.

“Patricinhas e Fernandinhos” no topo do trabalho que julga todos os alunos por si mesmos, esquecendo-se de que na maioria, e maioria mesmo das casas, mal há a comida necessária. Por isso, acredito que a escola boa seja a escola seriada e bem equipada física e humanamente.

ANEXO III

Documentos Oficiais Consultados

PROPOSTA CURRICULAR/2008 disponível em :

(<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>)

Documentos Oficiais disponíveis em:

(<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=139&Itemid=206>)

Pareceres:

-Parecer CEB nº 22, de 17/12/1998

Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

-Parecer CEB nº 2, de 29/01/1999

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

ParecerCEB Nº 3, de 26/06/1998.

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

-Parecer CNE/CEB nº 4, de 16/02/2000

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil

-Parecer CBE nº 4, de 29/01/1998

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

-Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 02/10/2001

Resoluções:

Disponíveis em:

(<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=category§ionid=7&id=73&Itemid>)

-Resolução nº 02, de 07/04/1998

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

-Resolução CEB nº 01, de 07/04/1999

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

-Resolução CNE/CP nº 02, de 19/02/2002

(<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=327&Itemid=458>).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)